

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance

Par

Julie Guay

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation, M. Éd.

Programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire,

Enseignement des sciences et technologies, cheminement qualifiant

Août 2018

© Julie Guay, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le sentiment d'appartenance des apprenants au centre la Relance

Julie Guay

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

\_\_\_\_\_ Présidente ou président du jury  
(Prénom et nom de la personne)

\_\_\_\_\_ Autre membre du jury  
(Prénom et nom de la personne)

\_\_\_\_\_ Autre membre du jury  
(Prénom et nom de la personne)

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier chaleureusement monsieur Luc Martin qui m'a accordé sa confiance et m'a permis de mener mon étude dans son Centre, ainsi que tous mes collègues qui m'ont soutenue et participé à cette recherche. Je remercie aussi mon époux Jean-François et mes enfants pour leur patience, leur soutien et leur compréhension. En terminant, j'aimerais exprimer toute ma gratitude à madame Carine Villemagne pour son accompagnement, sa confiance, sa patience et sa flexibilité. Merci pour les rires et les moments d'échange qui ont su pousser plus loin ma réflexion.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>13</b>
<b>PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE. ....</b>	<b>16</b>
1. LA MISSION DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES .....	16
2. LE PORTRAIT DE LA CLIENTÈLE.....	21
3. LES CONSÉQUENCES SOCIALES ASSOCIÉES À LA NON-DIPLOMATION.....	24
4. LES FACTEURS FAVORISANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE .....	25
5. LE PORTRAIT DU CENTRE LA RELANCE.....	27
5.1. Organisation générale .....	27
5.2. Les classes de formation de base commune et de formation de base diversifiée .....	28
5.3. Horaire du Centre La Relance .....	29
5.4. Le Service d'entrée en formation .....	29
5.5. La gestion des absences.....	29
5.6. Les services d'aide pédagogique .....	31
5.7. Le portrait des apprenants du Centre la Relance .....	31
5.8. Les services complémentaires offerts aux apprenants.....	32
5.9. Les activités offertes aux apprenants.....	33
6. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE.....	34
6.1. Le besoin d'appartenance .....	34
6.2. Les trois déterminants du sentiment d'appartenance.....	36
6.2.1. La relation avec l'enseignant .....	36
6.2.2. La relation avec les pairs.....	37
6.2.3. La relation à l'institution scolaire .....	37
6.3. Les conséquences positives du sentiment d'appartenance .....	38
6.3.1. Les conséquences sur le plan psychologique.....	38
6.3.2. Les conséquences sur le plan physique.....	38
6.3.3. Les conséquences sur le plan scolaire.....	39

6.4. Les conséquences négatives dues à l'absence du sentiment d'appartenance .....	39
6.5. Le sentiment d'appartenance des apprenants inscrits à la FGA .....	40
6.6. Le sentiment d'appartenance des apprenants inscrits au Centre la Relance	41
7. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	41

## **DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL ..... 43**

1. DIFFICULTÉS À TRAITER DE CONCEPT DU SENTIMENT D'APPARTENANCE À LA FGA .....	43
2. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE À LA FGA.....	44
3. DÉFINIR LE CONCEPT DE SENTIMENT D'APPARTENANCE .....	44
4. MODÈLES THÉORIQUES DU SENTIMENT D'APPARTENANCE .....	48
4.1. Les postulats de Lavigne <i>et al.</i> (2011).....	48
4.2. Le modèle de Baumeister et Leary (1995) .....	49
4.3. Le modèle de Juvonen (2006) .....	50
4.4. Le modèle de Roeser <i>et al.</i> (1996).....	51
4.5. Le modèle de Goodenow (1993a) .....	52
4.6. Le modèle de St-Amand (2015) .....	53
4.7. Modèle proposé pour la recherche.....	54
5. DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'APPARTENANCE CHEZ LES APPRENANTS .....	57
5.1. Augmenter le sentiment d'appartenance par le biais de la relation avec les pairs .....	57
5.2. Augmenter le sentiment d'appartenance par le biais de la relation avec l'enseignant.....	57
5.3. Augmenter le sentiment d'appartenance par le biais de la relation à l'organisation scolaire.....	58
6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....	59

## **TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ESSAI ..... 60**

1. CHOIX DU TYPE D'ESSAI .....	60
2. LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	61

2.1. Les stratégies de collecte de données pour le personnel .....	61
2.1.1. Les enseignants .....	61
2.1.2. La direction .....	61
2.2. Les stratégies de collecte de données auprès des apprenants .....	62
3. DÉROULEMENT DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES .....	64
3.1. Collecte de données auprès du personnel .....	64
3.2. Collecte de données auprès des apprenants .....	64
4. MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES .....	66
4.1. Analyse des questionnaires sociodémographiques.....	66
4.2. Analyse des questions fermées .....	67
4.3. Analyse des contenus des questions ouvertes .....	67
5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	68
6. LE CALENDRIER DE LA RECHERCHE .....	68

## **QUATRIÈME CHAPITRE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ..... 70**

1. LES RÉSULTATS RELEVANT DE LA COLLECTE DE DONNÉES RÉALISÉE AUPRÈS DU PERSONNEL .....	70
1.1. Le portrait sociodémographique des enseignants.....	70
1.2. Le portrait sociodémographique de la direction .....	71
1.3. Le sentiment d'appartenance selon le personnel .....	71
1.3.1. Conception du sentiment d'appartenance selon le personnel .....	72
1.3.2. Importance accordée par le personnel au sentiment d'appartenance. 73	
1.3.3. Les effets dus à un sentiment d'appartenance fort selon le personnel	73
1.3.4. Les effets dus à un sentiment d'appartenance faible selon le personnel .....	74
1.3.5. Comment développer le sentiment d'appartenance selon le personnel .....	75
1.3.6. Les caractéristiques d'une relation enseignant-apprenant de qualité selon le personnel.....	77

1.3.7. La gestion des rencontres de suivi .....	77
1.3.8. Les stratégies pouvant être mises en place par les enseignants afin de favoriser le sentiment d'appartenance .....	78
1.3.9. Les stratégies pouvant être mises en place par le Centre la Relance afin de favoriser le sentiment d'appartenance selon les enseignants .....	78
1.3.10. Les stratégies préconisées par la direction afin d'augmenter le sentiment d'appartenance.....	79
1.3.11. Les besoins de formation des enseignants au regard du sentiment d'appartenance .....	80
1.3.12. Stratégies à mettre de l'avant au Centre la Relance afin de rehausser la fréquence des relations interpersonnelles entre les pairs selon le personnel	80
2. LES RÉSULTATS SE RAPPORTANT AUX APPRENANTS CONSULTÉS .....	81
2.1. Le portrait sociodémographique des participants à l'étude .....	81
2.2. Les résultats provenant des questions fermées du questionnaire spécifique au sentiment d'appartenance .....	83
2.2.1. Le sentiment d'appartenance au Centre la Relance .....	83
2.2.2. Le sentiment d'appartenance au Centre la Relance selon le groupe d'âge des participants.....	84
2.2.3. Le sentiment d'appartenance selon le genre .....	85
2.2.4. Les résultats relatifs à la classe fermée de FBC en comparaison aux apprenants fréquentant des classes de type ouvert.....	86
2.2.5. Les résultats relatifs aux apprenants selon leur source de revenus....	86
2.2.6. Les résultats relatifs aux trois différents déterminants du sentiment d'appartenance .....	87
2.3. Les résultats de l'analyse des questions ouvertes répondues par les apprenants .....	88
2.3.1. Les façons de développer le sentiment d'appartenance selon les apprenants .....	88
2.3.2. Suggestions d'activités parascolaires selon les candidats.....	89

<b>CINQUIÈME CHAPITRE : DISCUSSION .....</b>	<b>90</b>
1. LA CONCEPTION DU SENTIMENT D'APPARTENANCE .....	90
2. LA RELATION AVEC L'ENSEIGNANT .....	91
3. FAVORISER LA RELATION AVEC LES PAIRS .....	93
3.1. Favoriser les relations interpersonnelles en contexte formel.....	93
3.2. Favoriser les relations interpersonnelles en contexte non formel.....	94
3.3. Favoriser les relations interpersonnelles en contexte informel .....	95
4. FAVORISER LA RELATION AVEC L'INSTITUTION .....	95
5. EFFETS VARIABLES DU SENTIMENT D'APPARTENANCE.....	96
6. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE CHEZ LES APPRENANTS FINANCÉS PAR EMPLOI QUÉBEC .....	98
7. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DE LA CLASSE FERMÉE EN RELATION AVEC LES CLASSES OUVERTES .....	99
8. NOS RECOMMANDATIONS .....	100
8.1. Nos recommandations concernant la formation .....	100
8.2. Nos recommandations concernant l'organisation scolaire .....	100
8.3. Nos recommandations concernant les activités parascolaires .....	101
9. BILAN DES POINTS FORTS ET DES LIMITES DE NOTRE ESSAI .....	102
9.1. Les points forts de notre essai .....	102
9.2. Les limites de notre essai.....	102
9.3. L'atteinte des objectifs.....	103
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>104</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>106</b>
<b>ANNEXE A - QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE-ENSEIGNANTS</b>	<b>114</b>
<b>ANNEXE B - INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>115</b>



<b>ANNEXE C – QUESTIONNAIRE SOCIOLOGIQUE AUPRÈS DE LA DIRECTION .....</b>	<b>116</b>
---	------------

<b>ANNEXE D – INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE LA DIRECTION .....</b>	<b>117</b>
--	------------

<b>ANNEXE E – QUESTIONNAIRE SOCIOLOGIQUE AUPRÈS DES APPRENANTS .....</b>	<b>118</b>
--	------------

<b>ANNEXE F – INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DES APPRENANTS : PSSM (PSYCHOLOGICAL SENSE OF SCHOOL MEMBERSHIP (GOODENOW, 1993a), ADAPTÉ ET BONIFIÉ .....</b>	<b>121</b>
---	------------

<b>ANNEXE G – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES APPRENANTS MAJEURS.....</b>	<b>124</b>
---	------------

<b>ANNEXE H – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES APPRENANTS MINEURS .....</b>	<b>126</b>
--	------------

<b>ANNEXE I – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PERSONNEL...</b>	<b>128</b>
---	------------

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 – Le calendrier de l'étude de cas du sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance.....68

Tableau 2 : Cote de chacun des trois déterminants du sentiment d'appartenance selon les genres .....84

Tableau 3 : Cote de chacun des trois déterminants du sentiment d'appartenance selon le financement des apprenants.....86

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle proposé du sentiment d'appartenance chez les apprenants inscrits en FGA .....	55
Figure 2 : Graphique de compilation de la cote du sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance .....	83
Figure 3 : Graphique de la cote du sentiment d'appartenance selon le groupe d'âge des candidats .....	74

## **LISTE DES ACRONYMES**

CEA : Centre d'éducation des adultes

CJE : Carrefour Jeunesse Emploi

DEC : Diplôme d'études collégiales

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

FBC : Formation de base commune

FBD : Formation de base diversifiée

FGA : Formation générale adulte

IS : Insertion sociale

ISP : Insertion socio-professionnelle

PEVR : Plan d'engagement vers la réussite

SEF : Service d'entrée en formation

## INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, la société québécoise a subi de nombreuses transformations. D'une société dont le marché de l'emploi faisait majoritairement appel à une main d'œuvre peu scolarisée, le Québec a évolué vers une économie où le savoir occupe une place prépondérante. Avec la facilité de l'accès à l'information par le biais d'Internet, les employés doivent dorénavant s'adapter rapidement et s'approprier une somme considérable de savoirs disponibles. Afin de répondre aux nouvelles exigences que requièrent ces changements, il faut s'assurer de hausser le niveau de compétence de base des citoyens. Ce niveau de compétences correspond aux apprentissages acquis dans le cadre de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles (Gouvernement du Québec, 2002). Cette formation de base doit être acquise par un plus grand nombre d'individus et ainsi permettre l'accès à la formation continue pour tous (Bélanger, 2002; Doray et Bélanger, 2014; Gouvernement du Québec, 2002; Leroux et Noël-Gaudreault, 2007). L'obtention de la formation de base, tout en favorisant le développement global de l'apprenant (Gouvernement du Québec, 2002; 2013), permet également de former des citoyens épanouis et mieux informés, qui participeront activement à la société actuelle ainsi qu'à la vie démocratique du Québec et du Canada : il s'agit de permettre « le développement des compétences essentielles qu'une personne adulte doit posséder pour être capable de fonctionner en société et de s'y développer harmonieusement. » (Ministère de l'Éducation dans Voyer, Potvin et Bourdon, 2014, p. 193) De plus, l'insertion socioprofessionnelle est directement reliée au niveau d'éducation et au degré du diplôme obtenu (Doray, Prévost, Delavictoire, Moulin et Beaud, 2011).

Afin de répondre à ces besoins émergents et augmenter le niveau de formation de base, le Gouvernement du Québec a élaboré la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui a été adoptée au début des années 2000 (Bourdon et Bélisle, 2014). Son importance résulte du fait « qu'il s'agit d'une politique gouvernementale et non d'une politique uniquement rattachée au ministère de l'Éducation [et cela ] montre

bien que l'éducation des adultes dépasse largement le seul secteur de la formation générale des adultes » (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014, p. 192). L'éducation des adultes, telle que prise en charge par le système scolaire québécois, a le mandat de former les adultes non diplômés, et ainsi de leur permettre, non seulement un certain accès au marché du travail, mais est également l'occasion d'accéder à des ressources leur permettant de se développer dans leur intégralité et, en conséquence, de mieux s'intégrer sur le plan individuel, social et professionnel (Roy, 2005).

Pour ces motifs, nous devons concentrer nos efforts, afin de permettre à plus de gens d'obtenir cette formation de base, et l'éducation des adultes semble être une voie de choix pour les personnes qui n'ont pas obtenu leur diplôme par le biais du parcours traditionnel, soit la formation initiale. Afin de leur permettre d'atteindre leurs objectifs de formation, il est nécessaire de permettre l'accès à une école adaptée à tous les apprenants (Gouvernement du Québec, 2009). Il faut donc favoriser la poursuite de leur parcours scolaire ou un retour aux études à l'éducation des adultes et mettre en place les conditions nécessaires à leur maintien aux études et à leur réussite scolaire.

Par ailleurs, il apparaît qu'une de ces conditions peut être le sentiment d'appartenance de l'apprenant à son milieu de formation (Osterman, 1993a, Villemagne *et al.*, 2014). Cet essai portera donc sur la caractérisation du sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance, afin de permettre au Centre où nous enseignons, de maintenir ou de rehausser ce sentiment d'appartenance des apprenants en offrant des conditions favorables à celui-ci, et ainsi de contribuer à améliorer le maintien aux études et la réussite scolaire des apprenants.

Le premier chapitre portera donc sur la présentation de la problématique de l'éducation des adultes et des apprenants fréquentant le Centre la Relance qui démontrent souvent peu et un fort taux d'absentéisme. Ensuite, le deuxième chapitre portera sur le cadre conceptuel, par une revue de la littérature scientifique concernant le concept du sentiment d'appartenance pouvant s'adapter à la situation de l'éducation des adultes. Enfin, le troisième

chapitre présentera la méthodologie de recherche choisie pour cet essai, qui consiste en une méthodologie mixte, incluant des données qualitatives recueillies auprès de tous les participants à l'étude, et de données quantitatives recueillies auprès des apprenants. En effet, le sentiment d'appartenance des apprenants a été quantifié à partir d'un questionnaire incluant des questions à caractère quantitatif et qualitatif et des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des enseignants et de la direction du Centre La Relance afin de décrire le plus justement possible le sentiment d'appartenance des apprenants et de mettre en lumière la relation entre la conception du sentiment d'appartenance du personnel du Centre et le niveau du sentiment d'appartenance développé par les apprenants. Ces données nous ont permis de constater que les enseignants et la direction du Centre La Relance accordent beaucoup d'importance à la relation maître-élève, mais délaisse parfois d'autres aspects importants du sentiment d'appartenance, ce qui a des conséquences sur la qualité du sentiment d'appartenance développé par les apprenants. Les résultats détaillés seront exposés au chapitre 4 et la discussion de ceux-ci au chapitre 5. Nous concluons cet essai en exposant différentes recommandations mises en évidence à la suite des résultats obtenus afin que le Centre la Relance puisse maintenir ou rehausser le sentiment d'appartenance de ses apprenants.

## **PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE**

Les Centres d'éducation des adultes (CEA) donnent accès à une formation pour une clientèle qui n'a plus accès au cheminement scolaire conventionnel. Une formation de type individualisée y est offerte, ce qui ne favorise pas la création de liens entre les apprenants, ceux-ci étant nécessaires au développement du sentiment d'appartenance. Les apprenants qui s'y inscrivent présentent fréquemment des troubles ou des difficultés d'apprentissage, et ils sont souvent fragilisés, dû à un passé scolaire négatif ayant des répercussions sur leur estime d'eux-mêmes ou à une situation socio-économique précaire. L'accès à une formation de base permet aux apprenants d'éviter les nombreuses difficultés socio-économiques reliées à la non diplomation. Le besoin d'appartenance est un besoin essentiel au développement de l'humain. Dans un CEA, ce sentiment peut être développé selon trois aspects distincts, soit la relation de l'apprenant avec l'enseignant, la relation des apprenants entre eux et la relation à l'institution scolaire. Le développement du sentiment d'appartenance a des effets positifs chez l'apprenant, notamment sur les plans psychologiques, physiques et scolaires, favorisant ainsi la persévérance et l'investissement des apprenants dans leur parcours scolaire. Le Centre la Relance n'est pas différent des CEA du Québec. Il connaît les mêmes défis relatifs au fort taux d'absentéisme des apprenants et la difficulté pour ceux-ci de terminer leur parcours de formation. Ainsi, analyser la situation concernant le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance nous paraît intéressant afin d'émettre des recommandations pour améliorer celui-ci s'il y a lieu.

### **1. LA MISSION DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES**

La place et le rôle accordés à l'éducation des adultes ont bien changé au cours des années. Autrefois considérés comme une éducation à la marge, il est aujourd'hui constaté que le nombre d'adultes fréquentant l'éducation des adultes est en croissance constante et que le portrait de la clientèle, considérant l'âge et les buts de fréquentation, est en pleine transformation (Doray et Bélanger, 2014; Villemagne, Correa Molina et Myre-Bisaillon,



2014). En effet, en 2000-2001, on comptait 132 601 adultes en formation alors qu'en 2010-2011, 199 439 adultes y étaient inscrits (Villemagne *et al.*, 2014). En 2005-2006, 21 % des diplômes d'études secondaires étaient décernés par un CEA (Gouvernement du Québec, 2008). Les CEA participent aujourd'hui activement à la politique gouvernementale de démocratisation de la formation de base. Ils permettent à chacun de s'intégrer socialement, et ainsi de contribuer activement à la société actuelle qui est caractérisée par le savoir (Doray et Bélanger, 2014; gouvernement du Québec, 2002; Voyer *et al.*, 2014; Vultur, 2007) afin de répondre aux besoins du marché du travail (Voyer *et al.*, 2014). Les CEA sont donc une avenue importante pour quiconque désire parfaire sa formation et « sont indispensables au rehaussement du niveau de la formation générale de base des populations adultes » (Bélanger 2002 dans Villemagne, 2011, p.203). Autrefois, les adultes avaient recours généralement aux services des CEA dans le but d'obtenir un diplôme à la suite d'une perte d'emploi ou dans l'optique d'une réorientation de carrière. De nos jours, les CEA font de plus en plus office d'accès à une deuxième chance pour les apprenants qui ont décroché du secteur des jeunes ou qui n'ont pas obtenu de diplôme au terme de leur parcours au secteur des jeunes (Marcotte, Lévesque, Corbin et Villatte, 2015; Voyer *et al.*, 2014), induisant ainsi de grands changements concernant les caractéristiques des adultes fréquentant la formation générale adulte (FGA), dimensions que nous aborderons ci-après.

Actuellement, la mission des CEA ne se limite plus uniquement à la diplomation. Cependant, bien que les instances gouvernementales mettent l'accent sur la réussite scolaire, qui culmine par la diplomation, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à la réussite éducative de l'apprenant, qui constitue un élargissement de la conception de la réussite du point de vue de l'apprenant. Ces chercheurs indiquent que la réussite de l'élève devrait tenir compte des objectifs personnels et professionnels de l'élève (Bélanger, Carignan et Staiculescu. 2007). Ainsi, dans l'optique de la triple mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier, la politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue s'oriente selon quatre grands axes, soit « assurer une formation de base aux adultes, maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences par une reconnaissance officielle, valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance

officielle et lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance. » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 13) En conséquence, les CEA doivent offrir aux apprenants, non seulement la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires, mais également l'occasion d'enrichir la formation initiale, ou simplement de répondre à des besoins de formation plus ciblés. En effet, les CEA ont aussi la mission de fournir un complément de formation, afin de permettre aux adultes d'acquérir une formation de base, de développer des habiletés sociales et professionnelles, de développer sa compétence linguistique en vue de son intégration à la société québécoise ou encore de se préparer à accéder aux études postsecondaires ou à la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2012). De multiples services d'enseignement sont donc offerts : le soutien pédagogique, l'intégration sociale (IS), l'intégration socioprofessionnelle (ISP), la francisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire (FBC), le deuxième cycle du secondaire (FBD), la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études supérieures. Les différents services sont offerts de jour ou de soir, à temps plein ou à temps partiel ainsi qu'en formation à distance afin d'en faciliter l'accès.

En ce qui a trait à l'enseignement dans les CEA, il est généralement offert sous forme individualisée. La pédagogie individualisée a été introduite dans les années 70 afin de répondre, entre autres, aux besoins particuliers de chaque apprenant à l'éducation des adultes. Ainsi, l'enseignement individualisé à la FGA a des conséquences organisationnelles sur le fonctionnement des classes, puisqu'elle permet l'enseignement à des groupes multiniveaux, auxquels les apprenants ont l'opportunité de se joindre et de quitter en tout temps (TREACQ, 1992). De plus, l'enseignement individualisé a été implanté afin de répondre aux besoins des apprenants, qui étaient alors des adultes avec des projets professionnels bien définis en raison du désir d'accéder rapidement au marché du travail. La prémisse sous-jacente était de considérer que l'adulte qui se présentait en formation était responsable et autonome dans la réalisation de ses apprentissages. D'ailleurs, l'enseignement individualisé permettait à l'apprenant de se responsabiliser face à son apprentissage, tout en lui donnant l'occasion de progresser selon son propre rythme et ses capacités d'apprentissage. Donc, l'élève qui fréquente un CEA devrait pouvoir cheminer de façon autonome dans un cahier

d'apprentissage, et solliciter l'aide de l'enseignant au besoin. Bien que l'enseignement individualisé respecte le style et le rythme d'apprentissage propre à chaque élève (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, et Roy. 2004; TREACQ, 1992; Villemagne, 2011), le rajeunissement de la clientèle fait que cette approche ne convient plus à tous, en particulier aux jeunes adultes fréquentant les CEA (Doray et Bélanger, 2014). En effet, on remarque, chez cette nouvelle clientèle, des particularités qui constituent un frein à l'apprentissage individualisé, telle une carence d'autonomie (Doray et Bélanger, 2014; TREACQ, 1992), de la difficulté à se responsabiliser face à leurs apprentissages et une dépendance par rapport à leur enseignant. Ces particularités peuvent les conduire à se décourager et à voir leur estime de soi diminuer ; cette dernière n'étant déjà pas forcément très haute, compte tenu des échecs scolaires répétés de ces apprenants résultant de difficultés ou de troubles d'apprentissage (Villemagne, 2011; Villemagne *et al*, 2016). De plus, les apprenants n'ont souvent pas les compétences scolaires et cognitives nécessaires pour réaliser leurs apprentissages dans le contexte d'une pédagogie individualisée (TREACQ, 1992). Aussi, l'attente de la disponibilité de l'enseignant peut être longue considérant le nombre d'apprenants présents en classe, ce qui peut démotiver certains apprenants. D'ailleurs, l'enseignement individualisé engendre également l'isolement, puisque les apprenants ne sont pas tenus d'interagir avec les pairs, ce qui n'est pas favorable à l'établissement du sentiment d'appartenance. Par ailleurs, un enseignement de groupe n'est pas recherché par les élèves (Villemagne *et al.*, 2014). Ils préfèrent la pédagogie individualisée (Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010) car ils y voient la possibilité de cheminer à leur propre rythme. Bien que lors de sa conception, la pédagogie de l'enseignement individualisé prévoyait pallier cet isolement par diverses activités collectives et communautaires, les CEA ne prennent pas toujours en considération les quatre moyens qui ont été proposés, afin de rehausser la fréquence des relations interpersonnelles et l'intensité du sentiment d'appartenance, soit la formation d'un conseil étudiant, l'engagement des adultes dans des activités de vie étudiante, le fait de dispenser des ateliers sur différentes situations vécues par les adultes en formation et la constitution de groupes tuteurs (TREACQ, 1992). Ainsi, le modèle mis sur pied dans les années 70, qui visait à prendre en considération les besoins

individuels des apprenants, a donc grandement influencé l'organisation de la vie scolaire de la FGA tel que nous la connaissons aujourd'hui.

Aussi, chaque CEA établit son organisation scolaire, et il n'y a aucun règlement ministériel régissant la formation des groupes quant au nombre et aux caractéristiques des apprenants les constituant. En conséquence, les groupes sont caractérisés par l'hétérogénéité des apprenants au regard de leurs caractéristiques et de leur parcours scolaire, ce qui demande une gestion particulière de la part des enseignants (Gouvernement du Québec, 2009; Villemagne, 2011). Ainsi, nous observons une diversité d'organisations scolaires dans les différents centres d'éducation des adultes, et cette variété organisationnelle concerne le type d'inscription (temps plein ou temps partiel), la variabilité des horaires (de jour ou de soir), la souplesse de la politique de gestion des absences, l'offre de services complémentaires et d'activités parascolaires.

De cette façon, nous ne pouvons pas ignorer l'importance de la mission des CEA, puisque celle-ci répond à un réel besoin de la population du Québec. Considérant que près du tiers de la population du Québec n'a pas de diplôme d'études secondaires (Lavoie *et al.*, 2004), et que 2,5 millions de Québécois âgés de 16 à 65 sont analphabètes fonctionnels, c'est-à-dire qu'ils ont terminé de cinq à huit années d'études, ces personnes doivent avoir accès à une formation de base afin de développer de nouvelles compétences et ainsi faciliter leur accès à l'emploi (Gouvernement du Québec, 2013). De plus, les parents faiblement scolarisés se sentent moins compétents à participer à la vie scolaire de leurs enfants (Morin, 2012). Partant de ce fait, hausser le niveau de formation des adultes a des conséquences positives directes sur l'adulte en question, mais également sur les générations futures, puisque la scolarité du parent a une influence directe sur le développement des compétences chez l'enfant (Gouvernement du Québec, 2013).

## 2. LE PORTRAIT DE LA CLIENTÈLE

Tel que mentionné précédemment, le portrait de la clientèle de l'éducation des adultes a connu de grandes transformations au cours des années avec une importante diminution de la moyenne d'âge (Gouvernement du Québec, 2009; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014; Voyer *et al.*, 2014). En effet, en 1984-1985, seulement 1,5 % des apprenants étaient âgés de 20 ans ou moins. Ce taux était de 11 % en 1991-1992 et atteignait 34 % en 2001-2002 (Gouvernement du Québec, 2007). De plus, 80 % des apprenants âgés de moins de 20 ans qui s'inscrivent à la FGA font un passage direct du secteur des jeunes à la FGA (Gouvernement du Québec, 2012). On constate donc qu'une grande partie des apprenants s'inscrit dans un CEA, sans faire de pause après avoir fréquenté le secteur des jeunes, accuse un important retard scolaire. Ils ont vécu des problèmes d'apprentissage ou ont des troubles d'apprentissage qui peuvent être diagnostiqués ou non (Bélanger *et al.*, 2007; Villemagne *et al.*, 2014). Les CEA accueillent également des apprenants diplômés qui font généralement un bref passage afin de bonifier leur formation et ainsi compléter les préalables nécessaires à la poursuite d'études postsecondaires (Gouvernement du Québec, 2012).

Bien que beaucoup d'apprenants s'inscrivent dans l'espoir d'une réussite scolaire menant à la diplomation ou à la réussite des préalables nécessaires pour la poursuite de leurs études à un autre ordre d'enseignement (Villemagne *et al.*, 2016), certains apprenants s'y inscrivent afin d'atteindre certains objectifs de vie ou pour avoir l'occasion de prendre le contrôle de leurs choix en ce qui a trait à leur éducation (Rousseau *et al.*, 2010). On constate cependant qu'il existe de nombreux obstacles à la scolarisation de cette nouvelle clientèle en raison des problématiques particulières auxquelles elle est confrontée. Pour plusieurs adultes, leur passé scolaire et les échecs répétés, qui sont souvent dus à leurs stratégies d'adaptation infructueuses et à des difficultés scolaires (surtout en lecture et en écriture), ont induit une faible estime de soi, une perception négative de l'école et une difficulté à s'intégrer socialement (Dumont et Rousseau, 2017; Gouvernement du Québec, 1996; Villemagne, 2011; Villemagne *et al.*, 2014; Villemagne *et al.*, 2016). De plus, les difficultés auxquelles

ils font face peuvent inclure des troubles du comportement, qui peuvent être extériorisés comme l'agressivité et la délinquance (Dumont et Rousseau, 2017; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004) ainsi que des problèmes et des troubles d'apprentissage. Les problèmes d'apprentissage étant associés à une difficulté passagère et réversible, les troubles d'apprentissages sont, quant à eux, caractérisés par une dysfonction d'origine neurologique à traiter l'information pouvant affecter le langage, la lecture, l'écriture et les mathématiques (Legendre, 2000). Selon la clinique d'apprentissage spécialisée (2017), il est à noter que les troubles d'apprentissages peuvent également impliquer des déficits sur le plan social. En conséquence, les apprenants inscrits à la FGA peuvent faire face à des difficultés d'ordre psychosocial, telles que l'anxiété et la dépression (Gouvernement du Québec, 2009; Marcotte *et al.*, 2015). Ainsi, plus de la moitié des jeunes âgés de moins de 19 ans fréquentant les CEA ont été identifiés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007) ou présentent des besoins particuliers (Dumont *et al.*, 2009). Bien que l'étiquette EHDAA ne leur soit plus accolée lors de leur passage à la FGA, les difficultés sont toujours bien présentes et peuvent contribuer à l'arrêt de formation (Dumont et Rousseau, 2017; Rousseau *et al.*, 2010; Villemagne, Beaudoin, Daniel, Correa Molina et Myre-Bisaillon, 2014). Quant aux apprenant(e)s, certains (certaines) vivent des situations telle que la monoparentalité. Cette situation entraîne souvent plus de précarité. Les parents présentent ainsi de grands besoins psychologiques et pédagogiques et ont fréquemment besoin d'avoir recours à un service de garde qui n'est pas offert par le CEA (Marcotte, Lévesque, Corbin et Villatte, 2015).

En ce qui concerne le plan social, bien que les apprenants fréquentant la FGA accordent une grande importance au soutien par le réseau social (Dumont et Rousseau, 2017), ils font face à des difficultés dans leurs relations interpersonnelles, qu'elles soient de nature familiale, amicale ou amoureuse (Bélanger *et al.*, 2007, Cauvier et Desmarais, 2013, Dumont et Rousseau, 2017; Gouvernement du Québec, 2002; Potvin *et al.*, 2004). De plus, sur le plan économique, ils ont généralement un faible revenu (Villemagne *et al.*, 2014). Pour certains s'ajoutent des responsabilités parentales (Dumont et Rousseau, 2017; Gouvernement du Québec, 2002) ainsi que des ruptures avec leur milieu familial (Gouvernement du Québec,

2002). Ils peuvent également faire face à des problèmes de consommation et de dépendance (Dumont et Rousseau, 2017; Gouvernement du Québec, 2009; Marcotte *et al.*, 2014).

Dans ce contexte, Marcotte *et al.* (2014) et Marcotte *et al.* (2015) ont tenté de dégager quatre profils types des apprenants fréquentant la FGA. Bien que ceux-ci doivent être utilisés avec réserve afin d'éviter de généraliser les caractéristiques des individus, ils peuvent s'avérer utiles afin de mettre en évidence les besoins des apprenants fréquentant un CEA. De ces quatre profils, nous retrouvons a) les jeunes sans problèmes majeurs qui fréquentent la FGA à cause de retards scolaires, b) les jeunes ouverts et résilients face à leur parcours scolaire, c) les jeunes victimisés et en détresse d) les jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement.

Une certaine disparité est également remarquée au regard des caractéristiques psychologiques et pédagogiques entre le groupe d'âge des 16-18 ans et celui des 19-24 ans. Les 19-24 ans semblent utiliser davantage de stratégies adaptatives, sont plus optimistes face à leur capacité de réussite et démontrent une plus grande capacité rationnelle de résolution de problèmes (Dumont *et al.*, 2015; Dumont et Rousseau, 2017). Une différence est également remarquée entre les filles et les garçons. En effet, les filles sollicitent davantage l'aide de leurs proches, sont plus stressées par rapport à leur futur, ont des besoins socioaffectifs plus importants avec l'enseignant (Dumont *et al.*, 2015; Dumont et Rousseau, 2017) et manifestent une plus grande détresse psychologique (Tétreault, Dumont et Rousseau, 2010, dans Marcotte *et al.*, 2015; Villemagne *et al.*, 2016). Quant aux garçons, ils ont besoin de pouvoir utiliser leurs forces et leurs habiletés et que leur enseignant reconnaisse leurs efforts (Dumont et Rousseau, 2017). Ainsi, les besoins psychologiques et pédagogiques varient en fonction du groupe d'âge et du genre des apprenants (Dumont et Rousseau, 2017).

Un autre phénomène attire l'attention à la FGA : il s'agit de l'absentéisme. On remarque qu'il est généralement élevé dans les CEA et les facteurs qui l'expliquent sont nombreux. La quête d'autonomie des apprenants fréquentant les CEA, la fuite face à un possible échec, la gestion de l'anxiété et la contestation sont autant de raisons de s'absenter

(Villemagne *et al.*, 2014). Cet absentéisme peut également dépendre de la plage horaire ou de la motivation affective de l'élève, c'est-à-dire en relation avec le lien créé avec l'enseignant ou l'intérêt pour l'activité proposée (Drolet, 2013). Les apprenants inscrits à l'éducation des adultes sont donc à risque de décrocher de nouveau. En fait, plus de la moitié des apprenants inscrits à l'éducation des adultes ne termineront pas leur formation à la suite de cette inscription (Gagnon et Brunel, 2005; Langevin, 1994; Raymond, 2008 dans Marcotte *et al.*, 2014). Cependant, pour bon nombre d'entre eux, ils n'abandonnent pas leur projet éducatif, mais interrompent temporairement celui-ci pour des motifs variables (Bélanger *et al.*, 2007; Gouvernement du Québec, 2009). Leur arrêt de fréquentation est multifactoriel et dépend généralement de raisons personnelles (Villemagne *et al.*, 2014), telles que le désir d'accès au marché du travail, la persistance des difficultés scolaires qui nuisent à la réussite (Rousseau *et al.*, 2010) ou à la consommation de drogues (Dumont et Rousseau, 2017). Il semble donc que l'expérience du retour à l'école soit difficile pour une majorité d'apprenants (Bélanger *et al.*, 2007; Lavoie *et al.*, 2007; Marcotte *et al.*, 2014, Villemagne *et al.*, 2016).

### 3. LES CONSÉQUENCES SOCIALES ASSOCIÉES À LA NON-DIPLOMATION

La non-obtention d'une formation de base a un impact négatif sur l'insertion sociale et professionnelle des adultes. Ainsi, les emplois offerts aux gens non diplômés sont en diminution, alors que la demande de main-d'œuvre qualifiée nécessitant des études postsecondaires progresse (Dumont, Beaumier, Leclerc, Massé et Rousseau, 2009; Gouvernement du Québec, 2012; Rousseau *et al.*, 2010; Roy, 2005). Il est à noter qu'en 2017, les prestataires de la sécurité du revenu étaient majoritairement non diplômés du secondaire (Gouvernement du Québec, 2017). En 2017, chez la population canadienne âgée de 25 à 34 ans, le salaire médian national des non-diplômés masculins était de 36300 dollars alors que le salaire médian des travailleurs possédant un diplôme d'études secondaires ou des études collégiales partiellement complétées était de 43200 dollars. En ce qui concerne les femmes, le salaire médian des non diplômées était de 21100 dollars alors qu'il était de 30200 dollars pour celles qui avaient complété un DES (Gouvernement du Canada, 2017). Ainsi, les non-diplômés ont davantage de difficulté à s'intégrer au marché du travail et les emplois qui leur



sont offerts sont généralement de qualité moindre. En effet, ce sont généralement des emplois plus faiblement rémunérés, et le plus souvent, des emplois à temps partiel. De plus, ils bénéficient plus rarement de la protection d'une convention collective (Bourdon, Roy et Bélisle, 2004; Janosz, 2000; Roy, 2005; Vultur, 2007). Les statistiques sont également éloquentes. Effectivement, au Québec, en 2012, le taux de chômage chez les jeunes de 16-29 ans non diplômés était de 23,7 %, soit nettement supérieur au taux de chômage des jeunes diplômés qui était de moins de 11 % (Gouvernement du Québec, 2014). De plus, alors qu'ils auraient avantage à faire appel aux services institutionnels d'insertion sociale, de recherche d'emploi ou de soutien financier, ils ne le font généralement pas (Vultur, 2007).

Ainsi, l'absence de compétences, qui sont généralement acquises dans le cadre de la formation et le faible niveau de scolarité ont le plus souvent un impact socio-économique important chez les individus tel que mentionné précédemment. Ces derniers se retrouvent donc à risque de marginalisation, ce qui les place en situation de vulnérabilité. Afin d'obtenir du soutien, ces personnes auront recours à certains services sociaux tels que l'assurance chômage et l'assistance sociale. Ainsi, les conditions de pauvreté dans lesquelles ils se retrouvent ont comme conséquence une plus grande précarité sur le plan de la santé, et peuvent même conduire à une plus courte espérance de vie (Bourdon et Bélisle, 2014; Gouvernement du Québec, 1996). En ce qui concerne les conditions de vie des gens non diplômés, elles sont plus difficiles et plus coûteuses pour la société en comparaison aux gens diplômés. Puisque l'accès au savoir est directement en lien avec la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (Bourdon et Bélisle, 2014; Gouvernement du Québec, 2002), il est essentiel de travailler à trouver des moyens d'augmenter la rétention des apprenants dans les CEA.

#### 4. LES FACTEURS FAVORISANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Raccrocher n'est pas chose facile pour les apprenants qui ont souvent idéalisé leur retour aux études (Gagnon et Brunel, 2005; Villemagne, 2011). Ils s'inscrivent en effet avec de grands espoirs de réussite (Rousseau *et al.*, 2010). En 2008-2009, un peu plus de la moitié,

soit 52 % des apprenants inscrits dans un CEA ont obtenu un diplôme d'études secondaires au terme de leur parcours, sans égard au projet éducatif qu'ils se sont fixé. Lorsque l'on considère les apprenants de 20 ans et moins inscrits à la FBD, le taux de diplomation est légèrement plus élevé, soit de 62 % (Gouvernement du Québec, 2012). Cela signifie que 38 % des apprenants inscrits au deuxième cycle quittent l'école sans avoir obtenu de diplôme. Un écart est aussi observé entre les garçons et les filles. Les garçons présentant souvent plus de difficultés en lecture et en écriture, cela a pour conséquence que moins de garçons sont diplômés que les filles (Bélanger, 2002; Gouvernement du Québec, 2015; Roy, 2005). Ces apprenants se retrouvent alors sur le marché du travail sans avoir obtenu une formation de base.

Si l'on se penche sur les facteurs de persévérance scolaire, ils peuvent être regroupés en trois types, soit les facteurs intrapersonnels, les facteurs interpersonnels et les facteurs institutionnels. Plus précisément, les facteurs intrapersonnels incluent par exemple la motivation intrinsèque, l'estime et la perception de soi, la santé physique et mentale, les expériences scolaires antérieures ou tout autre facteur étant en lien direct avec l'apprenant. Les facteurs de type interpersonnels, quant à eux, comprennent le soutien de la famille, des pairs et de l'enseignant. Pour terminer, les facteurs de type institutionnels comprennent, entre autres, l'organisation scolaire, les politiques gouvernementales, le programme ainsi que le sentiment d'appartenance au CEA (Villemagne, 2011; Villemagne *et al.*, 2014). Il semble donc qu'un CEA qui stimule l'exercice de l'autonomie, le sentiment de compétence, les relations entre les pairs et l'établissement de relations socioaffectives entre l'enseignant et l'élève encouragerait la réussite de ses apprenants (Dumont et Rousseau, 2017). Parmi tous ces facteurs, la motivation intrinsèque semble être cruciale, puisqu'elle est en lien direct avec la performance scolaire, la créativité et la persistance dans la formation. Cette motivation, quant à elle, découle directement de la satisfaction de certains besoins psychologiques fondamentaux, dont le sentiment d'appartenance, d'autonomie et de compétence (Dumont et Rousseau, 2017; Gagnon et Brunel, 2005; Villemagne *et al.*, 2014).

L'école est également un facteur important de la réussite scolaire. Les écoles de petite taille favorisent généralement davantage la participation des apprenants et l'établissement d'un lien plus étroit avec les enseignants. On note également que les écoles qui offrent des activités permettant aux apprenants de se développer sur les plans personnel, artistique et social ont un meilleur taux de succès (Janosz, 2000). En ce sens, Goodenow (1993a) rapporte que l'engagement des apprenants vers la réussite est multifactoriel et que la réussite ne se limite pas à l'effort scolaire, mais sont également impliqués les différences individuelles, les aptitudes et le talent. Il mentionne que d'autres facteurs contextuels et situationnels, incluant le sentiment d'appartenance, y contribuent aussi. Ainsi, des recherches récentes mettent en lumière l'importance du sentiment d'appartenance dans la réussite scolaire. Je m'attarderai donc au concept du sentiment d'appartenance dans l'élaboration de mon cadre théorique, puisqu'il me semble intéressant de l'explorer dans le contexte du Centre la Relance, pour lequel je vous présente un portrait ci-après.

## 5. PORTRAIT DU CENTRE LA RELANCE

Afin de bien cerner la problématique relative au sentiment d'appartenance des apprenants fréquentant le Centre la Relance, il est essentiel de brosser le portrait de ce CEA au regard des données disponibles : les services qui sont offerts aux apprenants et aux enseignants, ainsi que les caractéristiques des apprenants qui le fréquentent.

### 5.1 Organisation générale

Le Centre la Relance est situé à St-Jean-sur-Richelieu et fait partie de la commission scolaire des Hautes-Rivières. Le CEA La Relance est organisé en deux points de services, soit un de bonne dimension (environ 250 apprenants inscrits de jour) à St-Jean-sur-Richelieu et un centre de plus petite taille (environ 70 apprenants) à Marieville. Dans le cadre de mon essai, afin d'en alléger l'analyse et présenter les éléments les plus pertinents pour cet essai, je concentrerai mes observations sur le service de jour au point de service de St-Jean-sur-Richelieu puisqu'il s'agit de notre établissement principal en terme de clientèle. Les services

qui y sont offerts sont la FBC, la FBD, l'IS, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires. Cette année, l'alphabétisation a été ajoutée aux services offerts. Il est à noter que le Centre la Relance est associé au Carrefour Jeunesse-Emploi (CJE) afin d'offrir une formation de base à des jeunes vivant une situation plus précaire. Ce service est offert dans les locaux du CJE sous une organisation scolaire différente du Centre la Relance, avec des horaires beaucoup plus flexibles. De soir, le Centre la Relance offre la FBC et la FBD, à temps plein et à temps partiel. Les enseignants responsables de la formation à distance sont disponibles neuf heures par semaine, de jour et en soirée, afin d'offrir le soutien à l'élève par le biais de différentes technologies, ou lors de rencontres sur prise de rendez-vous. L'équipe de direction est constituée d'un directeur principal et d'une directrice adjointe. Dans le cadre cette étude, il est important de mentionner que le directeur principal est en poste au Centre la Relance depuis le mois de mars 2017. Sa conception de l'enseignement des adultes fait qu'il s'adapte davantage aux besoins des apprenants, qu'il considère ceux-ci dans une perspective écologique et qu'il accorde beaucoup d'importance au sentiment d'appartenance. Le Centre la Relance est en période de métamorphose à la suite de ce changement de vision.

## **5.2 Les classes de formation de base commune et de formation de base diversifiée**

On dénote une plus grande stabilité à l'intérieur des classes de FBC au regard des enseignants et des apprenants fréquentant ces classes. En effet, les apprenants inscrits en FBC se retrouvent dans un groupe stable quant aux apprenants le composant. Un seul enseignant par matière leur est attribué, et ce sont les enseignants qui alternent dans un même local. Certains groupes de FBC ont également la chance de vivre une véritable communauté d'apprentissage. Les enseignants s'attardent alors à guider les apprenants afin qu'ils améliorent leurs compétences en lecture en leur proposant des activités en lien avec les stratégies de lecture (*reading apprenticeship*), et ce dans leur matière respective. De plus, ces enseignants proposent conjointement différentes activités sociales et culturelles à leurs apprenants. Le ratio enseignant-élève est également plus petit que celui des classes de FBD. Contrairement aux apprenants inscrits en FBC, les apprenants inscrits en FBD doivent

changer de local fréquemment et se voient souvent attribuer plusieurs enseignants pour une même matière. Les apprenants formant les groupes varient donc au fil des journées et les apprenants subissent de fréquents changements d'horaire incluant des changements d'enseignants et de locaux.

### **5.3 Horaire du Centre la Relance**

L'horaire est construit sur une période de cinq jours, du lundi au vendredi, sous la forme d'un bloc de deux périodes de 75 minutes en avant-midi et d'un bloc de deux périodes de 75 minutes en après-midi. Les apprenants financés par le Centre local doivent assister à une heure supplémentaire d'enseignement en matinée, qui est dispensée avant le début des cours des apprenants qui ne sont pas financés, et ce, pour satisfaire aux exigences de formation reliées à l'accès au financement.

### **5.4 Le Service d'entrée en formation**

Afin de favoriser la réussite des apprenants, le Centre la Relance a mis sur pied un Service d'entrée en formation (SEF), qui est dispensé par une seule enseignante. Cette entrée en formation a lieu pendant une période de 25 heures réparties sur deux semaines. Dans le cadre de cette entrée en formation, l'élève est amené à se questionner sur ses objectifs professionnels, à travailler la connaissance de soi, à adopter une meilleure hygiène de vie et à développer des stratégies d'apprentissage qui pourront être mises en pratique en classe, en plus de se faire présenter le fonctionnement du Centre la Relance.

### **5.5 La gestion des absences**

L'absentéisme est une problématique importante à la FGA et il est important d'en comprendre la raison. En effet, selon Drolet (2013), l'absentéisme des apprenants fréquentant la FGA n'est pas dénué de sens. Il mentionne l'importance pour les CEA de mettre sur pied un plan d'intervention qui aura été dressé par un comité interdisciplinaire. Au Centre la

Relance, l'encadrement des absences a beaucoup évolué au fil du temps, plus particulièrement avec l'arrivée du nouveau directeur principal. Auparavant, la gestion des absences se faisait par le biais d'une enseignante dont la moitié de sa tâche consistait à rencontrer les apprenants et à remettre des avis qui constituent un avertissement concernant la problématique concernée, et éventuellement des contrats qui constituent une entente de dernier recours entre l'apprenant et le Centre. Maintenant, il semble qu'il n'y ait plus de structure bien établie afin de gérer l'absentéisme. Le souhait de l'équipe de direction, en début d'année, était une gestion des absences à plusieurs niveaux. Le premier niveau d'intervention devait être fait par l'enseignant, principalement lors des rencontres de suivi. Au Centre la Relance, chaque apprenant se voit assigner un enseignant par matière. Cet enseignant doit régulièrement entrer en contact avec l'apprenant. Si, malgré les interventions de l'enseignant, aucun changement positif n'était noté, la situation de l'apprenant aurait été transmise à la directrice adjointe, qui aurait émis un premier et un deuxième avis. Après un deuxième avis, l'apprenant se serait vu remettre un contrat concernant son absentéisme. L'apprenant qui, après toutes ces démarches, n'aurait pas amélioré son taux de présence à l'école aurait été recommandé à un service de connaissance de soi. L'apprenant se serait alors vu présenter différents services qui pourraient l'aider dans sa démarche de scolarisation, ou se verrait offrir différentes avenues de formation telles que l'insertion socioprofessionnelle, l'insertion sociale ou un accompagnement sur le marché de l'emploi. Bien qu'auparavant, les apprenants n'ayant pas respecté les clauses du contrat se voyaient restreints à des mesures coercitives pouvant aller jusqu'au renvoi de l'école, ce n'est plus le cas maintenant. Force est de constater que le système de gestion des absences souhaité par l'équipe de direction s'est soldé par une hausse du taux d'absentéisme. La direction adjointe étant débordée, les avis n'ont pas été distribués. Les enseignants n'ont pas appliqué le premier niveau d'intervention constatant que les niveaux suivants n'étaient pas mis en place. De plus, le programme de connaissance de soi a tardé à être implanté. Ainsi, le directeur principal a mis sur pied un comité multidisciplinaire afin de se pencher sur le problème. Ils en sont venus à une nouvelle procédure de gestion des absences. Ainsi, le taux d'absentéisme des apprenants sera transmis à chaque deux semaines aux enseignants qui pourront alors intervenir avec les apprenants. Par la suite, si aucun changement n'est observé, le deuxième palier d'intervention

sera effectué par le technicien en travail social. En terminant, le troisième palier d'intervention sera effectué par l'équipe de direction. Il est à noter qu'en tout temps l'apprenant pourra être recommandé à un professionnel si nécessaire.

## **5.6 Les services d'aide pédagogique**

La Relance soutient ses enseignants par le biais de services divers. Ainsi, un conseiller pédagogique est présent à raison de 3 jours et demi par semaine. Même s'il relève des services éducatifs aux adultes de la commission scolaire, son bureau est situé au Centre la Relance. Sa tâche consiste à soutenir les enseignants sur le plan pédagogique. Avec l'implantation des nouveaux programmes de la FBD à l'aube de 2017, plusieurs mandats lui ont été confiés afin de faciliter la transition. Une conseillère pédagogique en adaptation scolaire est également disponible trois jours par semaine afin de soutenir les enseignants et les outiller à intervenir avec les apprenants qui sont aux prises avec des problèmes d'apprentissage. Elle s'assure de proposer à l'enseignant la stratégie la plus aidante pour l'élève tout en tenant compte de la réalité de la classe de l'enseignant. Elle participe également à reconduire les mesures adaptatives lorsque nécessaire et supervise le transfert de matériel adaptatif provenant du secteur des jeunes lorsque cela s'applique.

## **5.7 Le portrait des apprenants du Centre la Relance**

Au cours des dernières années, nous avons vu une diminution de la clientèle âgée de 20-24 ans au profit des apprenants âgés de 16-20 ans. Selon un rapport concernant le portrait du Centre la Relance en 2014 (Centre la Relance, 2014<sup>1</sup>), du total des apprenants fréquentant le centre, 69 % ont eu une reprise d'année au niveau secondaire. Près de 80 % des apprenants se disent motivés à l'idée de venir à l'école et 39 % mentionnent avoir de la difficulté à apprendre (il est à noter ici que le questionnaire ne faisait pas la distinction entre les difficultés d'apprentissage et les troubles d'apprentissage, mais demandait simplement

---

1- Centre la Relance, (2014). *Projet éducatif 2014-2019 : phase 1 : portrait de la situation*. Document inédit.

aux apprenants s'ils avaient de la difficulté à apprendre). Leur hygiène de vie semble être déficiente puisqu'environ la moitié des apprenants ne dorment pas suffisamment et ne déjeunent pas. Une certaine partie (7 %) des apprenants éprouvent des difficultés financières au point de ne pas manger à leur faim. Pour ce qui est de leurs intérêts, près de la moitié des apprenants aiment faire des activités sportives et considèrent leur santé importante, mais ils n'ont pas l'occasion de bouger quotidiennement. Ils ont également des responsabilités financières, principalement reliées à l'usage de leur téléphone cellulaire et à la possession d'une voiture. Le taux d'assiduité des apprenants est de 63 % et 43 % des apprenants quittent avec l'atteinte de leurs objectifs, soit un diplôme d'études secondaires ou des préalables à la formation professionnelle.

## **5.8 Les services complémentaires offerts aux apprenants**

Les services complémentaires offerts aux apprenants sont variés. Ils ont accès à un service d'orientation, à une psychoéducatrice présente quatre jours par semaine, un technicien en travail social et une conseillère en formation scolaire. Cette dernière rencontre individuellement les apprenants aux prises avec des problèmes d'apprentissage et les aide à développer la métacognition afin de les outiller à développer des stratégies d'apprentissage efficaces, malgré leurs difficultés ou leurs troubles d'apprentissage. Pour certains apprenants, elle tente de cibler la difficulté d'apprentissage et de faire prendre conscience à l'élève des processus cognitifs en jeu. Pour les apprenants avec des troubles d'apprentissage, elle tente de trouver la mesure adaptative qui convient le mieux. Son but n'est pas de travailler les contenus, mais bien les stratégies cognitives afin de conduire l'élève à prendre le contrôle de son apprentissage et avoir une meilleure estime de soi. Lorsqu'un enseignant désire recommander un élève à un service complémentaire, il peut le faire directement au professionnel concerné.



## **5.9 Les activités offertes aux apprenants**

Bien que la situation financière actuelle du Centre la Relance ne permette plus la présence d'une psychoéducatrice à temps plein, celle-ci offre différents ateliers susceptibles d'intéresser les apprenants puisque les sujets abordés concernent leur réalité ; par exemple, la sexualité, les drogues, la consommation, les relations amoureuses et le budget. Le programme de motivation de la Relance consiste à la remise de certificats méritas qui sont remis chaque trimestre aux apprenants. La sélection se fait selon différents critères tels que l'assiduité, la réussite et les coups de cœur des enseignants. Différentes activités sont organisées dans le cadre d'une semaine célébrant les adultes en formation qui a lieu en avril. Les apprenants sont invités à patiner et à jouer au hockey de façon sporadique à l'initiative d'un enseignant, et une activité de marche est offerte lorsque la température le permet. Des installations de basketball sont disponibles à l'extérieur. Une salle de dîner et un espace plus tranquille sont des endroits que les apprenants peuvent également fréquenter durant les pauses et l'heure du dîner.

Malgré les recommandations du ministère qui mentionne l'importance que les centres d'éducation des adultes offrent des activités afin de stimuler le sentiment d'appartenance de l'élève (Gouvernement du Québec, 2007), peu d'activités parascolaires sont proposées aux apprenants du Centre la Relance. Cependant, la nouvelle direction valorise le développement de celui-ci et a apporté des changements en vue de développer celui-ci. En ce sens, il a fait une tournée de classe afin d'établir un contact avec les apprenants. Une technicienne en loisirs présente quelques mois l'année dernière a proposé d'organiser davantage d'activités parascolaires pour les apprenants. Cependant, pour le moment, les occasions d'entrer en communication avec les pairs se limitent au temps de pause et à l'heure du dîner et rien n'est mis en place afin de favoriser ces échanges. En conséquence, 68 % des apprenants de la Relance disent être peu ou pas impliqués dans la vie

scolaire bien que la majorité d'entre eux aimerait le faire (Centre la Relance, 2014<sup>2</sup>). Même si le plan de réussite mentionne que le centre envisage également faire la promotion de saines habitudes de vie et de la conscience sociale, peu d'activités sont offertes en ce sens.

Au regard du portrait brossé précédemment, à savoir les besoins particuliers de la clientèle fréquentant un CEA, ainsi que l'importance qu'exerce le sentiment d'appartenance sur la réussite scolaire, explorer le sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance serait une avenue intéressante en vue de mettre en place des propositions favorisant celui-ci. Ceci m'amène à explorer dans la littérature scientifique les aspects concernant le sentiment d'appartenance.

## 6. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Cette section déployée amplement dans le cadre théorique vise à présenter quelques éléments clés de ce concept qui nous aideront à préciser la question de recherche.

### 6.1 Le besoin d'appartenance

Bien que le sentiment d'appartenance puisse, à première vue, sembler d'importance négligeable, le rôle qu'il occupe dans la motivation, l'engagement et la réussite de l'élève est inestimable. D'ailleurs, les établissements scolaires ont en effet tendance à porter peu d'attention aux besoins socioémotionnels des apprenants et à mettre l'accent sur la performance scolaire en se basant sur la prémisse que les besoins sociaux ont été comblés en milieu extrascolaire (Sanchez, Colon et Esparza, 2005). Cependant, pour certains apprenants de la FGA, les seules activités sociales dont ils bénéficient ont lieu au CEA, considérant les obligations familiales et le peu de ressources financières. Pourtant, les activités parascolaires sont une occasion de développer des relations interpersonnelles avec les pairs et les membres professionnels du CEA où ils sont en apprentissage (Villemagne, 2011).

---

2- Centre la Relance, (2014). *Projet éducatif 2014-2019 : phase 1 : portrait de la situation*. Document inédit.

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), les personnes ont un besoin inné et universel de se sentir connectées et d'entrer en relation avec les autres, et ce besoin doit être satisfait afin d'atteindre un niveau satisfaisant de bien-être psychologique (Baumeister et Leary, 1995; Deci et Ryan, 2000). Ainsi, l'humain étant fondamentalement un être social et grégaire, il cherche la compagnie des autres afin de développer des liens affectifs stables (Lavigne, Vallerand et Crevier-Braud, 2011; St-Amand, 2015). De cette façon, le besoin d'appartenance en est un de base, essentiel à l'humain (Baumeister et Leary, 1995) qui, selon la théorie de la motivation de Maslow (1962), nécessite d'être comblé afin que l'individu se développe sur le plan psychologique. En effet, dans sa pyramide des besoins, Maslow (1962) énonce que le besoin d'appartenance doit être comblé après les besoins physiques de base et le sentiment de sécurité pour que l'individu s'actualise comme être humain. Il est à noter que le sentiment d'appartenance est un besoin particulier, car il ne peut être satisfait qu'en dépendance avec les autres individus.

Beaucoup de théories ont vu le jour depuis la théorie de la motivation de Maslow (1962). Plusieurs autres théoriciens se sont ainsi penchés sur le concept d'appartenance, de façon générale et spécifique au milieu scolaire. Ils mettent tous en lumière l'importance du sentiment d'appartenance dans différents aspects du parcours scolaire des apprenants du secteur des jeunes. Le Gouvernement du Québec (2007b), quant à lui, reconnaît l'importance du sentiment d'appartenance chez les adultes en formation dans son plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, puisqu'il y mentionne que les services d'enseignement devront comprendre des activités visant les adultes faiblement scolarisés afin de leur permettre de développer le sentiment d'appartenance à leur milieu de formation. Villemagne *et al.* (2014) mettent également en lumière les impacts interpersonnels et scolaires positifs pour les participants aux activités parascolaires, ainsi que le développement du sentiment d'appartenance associé à la participation à ces activités. Osterman (1993a), quant à lui, rapporte que le sentiment d'appartenance est un facteur critique dans la rétention et la participation des apprenants à risque.

Même si les expériences de l'enfance ont été marquées par des expériences sociales négatives, et que ces dernières ont des répercussions sur la vie future, l'école offre l'opportunité de faciliter les connexions sociales, ainsi que le sentiment d'appartenance (Allen et Bowles, 2012; Villemagne, 2011).

Toutefois, l'influence du sentiment d'appartenance à l'école est variable, selon le contexte et les caractéristiques personnelles de l'élève (Goodenow, 1993b). Puisque le besoin d'appartenance varie selon les individus, la réponse au sentiment d'appartenance sera de degré différent selon chacun. De plus, il semble que la réponse au sentiment d'appartenance soit différente selon le genre. En effet, les garçons semblent porter plus d'importance à l'évaluation des pairs et leur motivation semble davantage influencée par les relations interpersonnelles que par leur enseignant (Goodenow, 1993b; Osterman, 2000; Sanchez *et al.*, 2005).

## **6.2 Les trois déterminants du sentiment d'appartenance**

L'ensemble des écrits consultés a permis de mettre en évidence trois types de déterminants qui contribuent au sentiment d'appartenance, soit la relation avec l'enseignant, la relation avec les pairs et l'institution scolaire. Chacun d'eux est brièvement présenté ci-dessous en relation avec la structuration de notre problématique de recherche.

### *6.2.1 La relation avec l'enseignant*

L'environnement positif constitué du support apporté par l'enseignant influence l'engagement de l'élève et l'adoption de divers comportements positifs favorables à sa réussite (Allen et Bowles, 2012; Deci, E, Vallerand, Pelletier et Ryan. 1991). Pour ces motifs, si l'élève se sent connecté à l'enseignant, mais non supporté par celui-ci, il en résultera une diminution de la motivation et conséquemment, une diminution de la réussite (Juvoven, 2006). L'enseignant a donc le pouvoir d'influencer le sentiment d'appartenance de l'élève par son support interpersonnel, son soutien à l'autonomie et par l'implantation de pratiques

pédagogiques qui influenceront directement les interactions positives entre les pairs tout en s'assurant de répondre aux besoins de l'élève (Osterman, 2000).

### 6.2.2 *La relation avec les pairs*

Le sentiment d'appartenance est, nous l'avons dit, dépendant des interrelations avec les pairs. Aussi, les relations entre pairs dans le contexte du milieu scolaire peuvent se développer en situation formelle, non formelle ou informelle. Ainsi, en situation formelle, elles seront développées en contexte d'apprentissage alors que les situations non formelles auront lieu lors d'activités parascolaires et les situations informelles lors des pauses et de l'heure des repas. Il est cependant important de considérer que la relation avec les pairs peut également être une source d'émotions défavorables, si ces derniers sont d'influence négative concernant la motivation, l'engagement scolaire et la réussite (Dumont et Rousseau, 2017; Goodenow, 1993b; Juvonen, 2006). En conséquence, afin d'avoir des répercussions positives sur la motivation et la réussite, la relation interpersonnelle avec les pairs doit être empreinte de support (Juvonen, 2006).

### 6.2.3 *La relation à l'institution scolaire*

Selon certains auteurs (Osterman, 2000; Sanchez *et al.*, 2005; Villemagne, 2014), l'école en tant qu'établissement, a le pouvoir d'influencer le sentiment d'appartenance des apprenants par le biais de différentes stratégies : tout d'abord, par les structures mises en place telles que l'accueil des apprenants, la taille et la stabilité des groupes, les activités offertes ainsi que la mise en place d'opportunités de tisser des liens entre pairs et enseignants. Les formations ainsi que le soutien offert aux enseignants permettront également à l'institution scolaire d'influencer le sentiment d'appartenance des apprenants. Afin de favoriser la connaissance de l'organisation scolaire et des instances où les apprenants peuvent communiquer leurs besoins, les membres du personnel doivent s'assurer de diffuser l'information concernant l'existence des différents comités et conseils au sein desquels les apprenants peuvent s'impliquer. Il est également essentiel de mettre à la disposition des

apprenants des espaces aménagés qui leur permettront de se rencontrer. En terminant, les membres de la direction doivent s'assurer de ne pas rester dans l'anonymat et de ne pas se limiter à des interventions punitives auprès des apprenants qui adoptent des comportements inappropriés.

### **6.3 Les conséquences positives du sentiment d'appartenance**

#### *6.3.1 Les conséquences sur le plan psychologique*

Les conséquences positives du développement du sentiment d'appartenance sont nombreuses. Tout d'abord, sur plan psychologique en général, la satisfaction du besoin d'appartenance affecte positivement le sentiment de bien-être de l'élève ainsi que son développement et sa santé psychologique (Juvonen, 2006; Osterman, 2000). Aussi, des sentiments positifs émergeront avec le développement du sentiment d'appartenance, soit les sentiments de bonheur, d'allégresse, de contentement et de calme (Allen et Bowles, 2012; Baumeister et Leary, 1995; Osterman, 2000; Richer et Vallerand, 1998), ainsi qu'une meilleure estime de soi (Allen et Bowles, 2012; Baumeister et Leary, 1995). Concrètement, la présence du sentiment d'appartenance influence positivement la perception que l'élève a de lui-même et des autres. En conséquence, un élève qui expérimente l'appartenance verra son anxiété et sa détresse émotionnelle diminuer (Baumeister et Leary, 1995; Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema et Collier, 1992; Osterman, 2000) et ainsi réduira ses risques de suicide, de violence, d'abus de substances et d'activités sexuelles à risque, voire de délinquance (Osterman, 2000).

#### *6.3.2 Les conséquences sur le plan physique*

Lorsque le sentiment d'appartenance est présent, on observe également des conséquences sur le plan physique. En effet, développer le sentiment d'appartenance est relié à une meilleure santé physique (Baumeister et Leary, 1995; Juvonen, 2006; Osterman, 2000)

et on a même observé que les personnes appartenant à un réseau social ont une meilleure espérance de vie (Allen et Bowles, 2012).

### 6.3.3 *Les conséquences sur le plan scolaire*

Sur le plan scolaire, il est mis en évidence d'importantes retombées grâce au développement du sentiment d'appartenance. Le besoin de relation aura une influence sur une variété d'aspects de l'individu, soit sur les plans cognitif, affectif et comportemental (Deci et Ryan, 2000; Osterman, 2000). En effet, les apprenants qui expérimentent le sentiment d'appartenance verront une augmentation de leurs fonctions cognitives puisqu'ils seront plus aptes à apprendre (Baumeister et Leary, 1995; Lavigne *et al.*, 2011). De plus, les apprenants dont le besoin d'appartenance est comblé acceptent plus facilement l'autorité, les responsabilités et régulent davantage leur comportement en classe selon les normes sociales attendues (Christenson et Thurlow, 2004; Osterman 2000). Lorsque le sentiment d'appartenance est présent, nous observons également une augmentation de la participation aux activités parascolaires, une diminution de l'absentéisme et une augmentation des relations sociales positives (Allen et Bowles, 2012; Duclos, 2015; Osterman, 2000; Sanchez *et al.*, 2005). Le sentiment d'appartenance, dans le cadre scolaire, est également un facteur qui influencera de façon importante la motivation intrinsèque, l'engagement et la réussite scolaire (Allen et Bowles, 2012; Duclos, Laporte, et Ross, 1995; Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Roeser, Midgley et Urdan, 1996). En conséquence, le sentiment d'appartenance est un facteur préventif de l'abandon scolaire (Christenson et Thurlow, 2004; Duclos, 2015).

## 6.4 **Les conséquences négatives dues à l'absence du sentiment d'appartenance**

L'absence de sentiment d'appartenance chez les apprenants est lourde de conséquences. En effet, lorsque le sentiment d'appartenance est absent, on remarque une plus grande détresse émotionnelle. Cela s'explique par le fait que la présence d'un réseau social est nécessaire à l'établissement du sentiment d'appartenance afin de procurer du support et

de l'assistance, ce qui permet une diminution du stress (Baumeister et Leary, 1995; Dumont et Rousseau, 2017). L'absence du sentiment d'appartenance provoque de même une gamme de sentiments négatifs, tels que l'anxiété, des difficultés d'adaptation, la jalousie, le chagrin, la dépression et la solitude (Goodenow, 1993a; Richer et Vallerand, 1998; Sanchez *et al.*, 2005) et est reliée à une hausse de la fréquence de la maladie mentale ainsi qu'à une diminution de l'état général de santé par son effet direct sur le système immunitaire (Baumeister et Leary, 1995). De plus, la diminution du sentiment d'appartenance est associée à une augmentation du taux de criminalité (*Ibid.*). Du point de vue scolaire, l'absence du sentiment d'appartenance ou le rejet par les pairs conduit à la diminution de la motivation intrinsèque, ce qui peut conduire à un désengagement scolaire, qui est un précurseur de l'abandon des études (Christenson et Thurlow, 2004; Juvonen, 2006; Osterman, 2000; Parker et Asher, 1987). Bien que les effets de l'absence de sentiment d'appartenance se fassent sentir chez tous les groupes d'âge (St-Amand, 2015), les apprenants adultes sont plus susceptibles de se désengager et de décrocher de l'école en l'absence du sentiment d'appartenance (Juvonen, 2006; Wehlage 1989, dans Goodenow, 1993a).

## **6.5 Le sentiment d'appartenance des apprenants inscrits en FGA**

Les apprenants inscrits en FGA ont souvent un faible sentiment d'appartenance, avec les nuances que nous avons mentionnées précédemment (Dumont et Rousseau, 2017; Villemagne *et al.*, 2014), à savoir que certaines caractéristiques intrinsèques à l'élève, ainsi que le type d'inscription influenceront celui-ci. Ainsi, les apprenants inscrits à temps plein ont un plus haut niveau d'appartenance que les apprenants inscrits à temps partiel. De plus, les apprenants se sentent souvent isolés dans un système où l'enseignement est individualisé qui ne favorise pas les interactions avec les pairs et ces derniers démontrent souvent une faible estime de soi (Dumont et Rousseau, 2017; Gagnon et Brunel, 2005; Rousseau *et al.*, 2016; Villemagne, 2011), ce qui a un impact important sur leur santé mentale ainsi que sur leur qualité de vie (Dumont *et al.*, 2015). En conséquence, leur participation en classe se fait alors plus rare, afin d'éviter de se placer en situation de vulnérabilité émotionnelle. En contrepartie, le sentiment d'appartenance peut contrebalancer cette tendance, puisque l'élève



percevra alors le support de l'enseignant, des pairs, et de la direction scolaire (Goodenow, 1993b). Il y a donc lieu d'employer des moyens qui feront naître ce sentiment d'appartenance, surtout chez les adultes qui fréquentent les CEA, puisqu'ils constituent une clientèle fragile, afin de favoriser leur participation en classe et de diminuer le risque d'interrompre leur formation.

## **6.6 Le sentiment d'appartenance des apprenants inscrits au Centre la Relance**

La situation du Centre la Relance démontre une augmentation de l'absentéisme et un faible taux de rétention par rapport aux années antérieures. À la lumière des conséquences sociales et économiques d'un individu non diplômé, il me paraît important d'augmenter les présences et le taux de rétention des apprenants du Centre la Relance afin d'assurer une augmentation du nombre d'apprenants quittant le Centre avec atteinte de leurs objectifs de formation. Ainsi, le sentiment d'appartenance ayant un impact considérable sur la motivation, la réussite et la participation des apprenants, il me semble utile de favoriser la satisfaction de cet important besoin.

## **7. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE**

En fonction de la situation des apprenants du Centre la Relance, et au regard des données recensées dans la littérature scientifique quant au développement du sentiment d'appartenance chez les apprenants, voici la question générale à laquelle nous tenterons de répondre.

Au regard des différentes propositions théoriques qui coexistent dans la littérature scientifique, comment se caractérise le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance afin de le maintenir ou de le rehausser au moyen de stratégies adaptées à ses apprenants?

Car comme nous l'avons déjà souligné, la formation dispensée par les CEA tels que le Centre la Relance est importante pour la société puisqu'elle contribue à augmenter le niveau de compétences d'un certain groupe fragilisé pour qui l'apprentissage est atypique, et

ce pour différentes raisons. Afin que le rehaussement de ces compétences permette à ces citoyens d'intégrer une vie active, il est essentiel que ceux-ci terminent une formation de base. Ainsi, ils doivent s'investir activement dans leur apprentissage et le sentiment d'appartenance semble être une avenue intéressante pour son impact positif sur la réussite scolaire. Le chapitre suivant explore donc le sentiment d'appartenance, qui est l'élément central de notre cadre conceptuel.

## DEUXIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL

Le sentiment d'appartenance à la FGA n'est pas un sujet abondamment traité. À la suite de l'analyse de différents modèles retrouvés dans la littérature plus spécifique au secteur des jeunes et de quelques modèles relatifs à la FGA, nous avons été en mesure de choisir la définition qui cadrerait avec notre essai et de concevoir notre modèle théorique pour lequel nous avons été en mesure de mettre en lumière les déterminants et les effets du sentiment d'appartenance.

### 1. DIFFICULTÉS À TRAITER DU CONCEPT DE SENTIMENT D'APPARTENANCE RELATIF À LA FGA

Alors que plusieurs études concernant le sentiment d'appartenance au secteur des jeunes sont disponibles, peu de documents traitent du sentiment d'appartenance chez les adultes fréquentant les CEA. Ainsi, la majorité de la littérature répertoriée concerne les apprenants de niveau primaire et secondaire. C'est pourquoi traiter du sentiment d'appartenance à la formation générale des adultes comporte certaines difficultés, comme le rapportent certains auteurs (Libbey, 2004; St-Amand, 2015). De plus, plusieurs auteurs relèvent la grande variété de termes utilisés en lien avec le sentiment d'appartenance, particulièrement dans les textes anglo-saxons. Ainsi, la diversité des termes utilisés est telle que nous pouvons répertorier près d'une dizaine d'expressions se rapportant au sentiment d'appartenance : appartenance, sentiment d'appartenance, climat d'appartenance, *school bonding*, *school engagement*, *school climate*, *notions of territory*, *school attachment*, *connectedness* et *orientation to school* (Allen et Bowles, 2012; Libbey, 2004; St-Amand, Bowen et Jung Lin, 2017), termes qui ont constitué les mots clés lors de la recension d'écrits.

## 2. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE À LA FGA

Comme rapporté précédemment, il est important de s'attarder à rehausser le sentiment d'appartenance des adultes qui fréquentent les CEA (Dumont et Rousseau, 2017; Villemagne *et al.*, 2014). L'enseignement individualisé semble freiner le développement du sentiment d'appartenance. Cependant, les activités parascolaires ainsi qu'une relation de qualité avec l'enseignant, pourraient stimuler le développement de ce dernier (*Ibid.*). Les activités parascolaires sont en effet l'occasion d'établir des liens avec les pairs, mais également avec les enseignants dans un contexte moins formel que la classe. Par ailleurs, il apparaît que les apprenants ne semblent pas être informés des différents comités auxquels ils pourraient participer, et à l'intérieur desquels ils pourraient tisser des liens avec les pairs, les enseignants et les membres de la direction scolaire (Villemagne *et al.*, 2014). Non seulement le sentiment d'appartenance est favorisé par une relation enseignant-apprenant sécurisante et empreinte d'ouverture et de support, mais encore les enseignants doivent porter une attention particulière à la qualité de la relation établie avec les apprenants (Dumont et Rousseau, 2017).

## 3. DÉFINIR LE CONCEPT DE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Le sentiment d'appartenance n'est pas spécifique au milieu scolaire. De façon générale, c'est un concept essentiel au développement de tout être humain. Ainsi, l'humain expérimentera le sentiment d'appartenance tout au long de sa vie, par rapport à différents groupes, soit la famille, une communauté, un groupe culturel, un groupe sportif, un milieu de travail et beaucoup d'autres regroupements humains (Hagerty *et al.*, 1992). En contexte général, le sentiment d'appartenance peut être défini comme :

Une expérience personnelle d'engagement dans un système ou dans un environnement où la personne se sent comme faisant partie intégrante de ce système ou de cet environnement. Le système peut être une relation ou une organisation, et l'environnement peut être naturel ou culturel. (traduction libre Hagerty *et al.*, 1992)

Hagerty *et al.* (1992) et Goodenow (1993a) proposent une définition uniquement axée sur les dimensions relationnelles vécues au sein de l'établissement scolaire, que ce soit avec les pairs ou le personnel. En effet, l'élève doit développer des relations positives avec les pairs et le personnel de l'établissement qu'il fréquente. De là, l'élève développera, dans une réciprocité mutuelle, une relation lors de rencontres formelles et informelles ayant lieu à l'école. Il devra retirer de ces relations un sentiment de sécurité et de satisfaction, et se sentir valorisé, inclus, encouragé et utile. Ainsi, ils mentionnent que le sentiment d'appartenance est le fait de se sentir accepté, respecté, inclus et supporté par les autres (enseignants et pairs) dans l'environnement scolaire et de se sentir comme apportant une contribution importante à la classe. Étant plus qu'une simple adhésion à un groupe, le sentiment d'appartenance nécessite l'établissement de liens entre les apprenants, des apprenants avec les membres du personnel scolaire ainsi qu'avec les valeurs véhiculées par l'établissement scolaire. Le sentiment d'appartenance se développe donc dans une relation sociale réciproque entre les apprenants et les différents acteurs scolaires (Goodenow, 1993a) :

A student's sense of being accepted, valued, included, and encouraged by other (teachers and peers) in the academic classroom setting and of feeling oneself to be an important part of the life and activity of the class. More than simple perceived liking or warmth, it also involves support and respect for personal autonomy and for the student as an individual. (Goodenow, 1993a, p. 25)

Cette relation doit permettre à l'individu de répondre à ses besoins et de partager une histoire ou une expérience commune avec d'autres individus du groupe. Quant à Richer et Vallerand (1998), ils proposent une définition concernant le sentiment d'appartenance sociale. Cette dernière stipule que le sentiment d'appartenance sociale est un « sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes [qui comporte également le sentiment d'être] compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui. » (Richer et Vallerand, 1998, p. 130) Langevin (1999, dans St-Amand, 2015) propose également une définition unidimensionnelle, qui mentionne que « le sentiment d'appartenance se développe par le biais d'une relation réciproque entre eux (les apprenants) et les membres du personnel qui représentent l'établissement. Ces relations entre les

apprenants et l'école existent à la fois dans les aspects formels et informels de la vie de l'école. » (p. 54)

D'autres auteurs ont proposé une définition qui ajoute une dimension institutionnelle aux dimensions relationnelles avec les pairs et les membres du personnel. Ainsi, en plus de considérer l'importance de la relation avec les pairs et de la relation avec l'enseignant dans le développement du sentiment d'appartenance, on traite également de la qualité des liens que l'élève établit avec son établissement scolaire. En effet, l'élève doit ressentir une émotion positive par rapport à son milieu scolaire. Cette composante conduira l'élève à se sentir attaché à son milieu scolaire et à s'impliquer dans les activités proposées (St-Amand, 2015). Ainsi, Villemagne *et al.* (2014) proposent une définition tridimensionnelle. Ils définissent le sentiment d'appartenance comme un sentiment d'acceptation, de respect, d'inclusion et de soutien par les autres et par son environnement. Il est intéressant de constater qu'ici, la relation est définie avec les autres de manière générale, ce qui inclut la relation avec les pairs et avec les enseignants, mais que l'environnement, soit le milieu dans lequel le sentiment d'appartenance est développé, est également pris en considération.

Certains auteurs ont proposé une autre dimension au sentiment d'appartenance, soit celle du sentiment de bien-être ressenti par l'élève qui développe un sentiment d'appartenance. En effet, selon Libbey (2007), « le sentiment d'appartenance se produit lorsque l'élève sent qu'il développe un lien, qu'il fait partie d'un ensemble et qu'il est heureux à l'école. Il sent alors que les enseignants le supportent, lui accordent de l'intérêt et qu'il est traité avec justice. » (p. 52, traduction libre) Selon cet auteur, le sentiment d'appartenance est formé de trois aspects : a) se sentir proche émotionnellement des gens de l'école, b) être heureux de fréquenter l'école, c) sentir qu'on fait partie de l'école (Libbey, 2007). Cette définition intègre donc une des retombées du sentiment d'appartenance, soit le sentiment de bien-être, mais prend moins en considération son environnement à savoir le milieu dans lequel se développe ce sentiment.

En terminant, dans leur analyse conceptuelle portant sur le sentiment d'appartenance, St-Amand *et al.* (2017) en sont arrivés à une nouvelle définition hautement complexe qui stipule que le sentiment d'appartenance est en concept multidimensionnel comprenant une dimension émotionnelle et sociale pour laquelle l'individu sera appelé à s'adapter positivement à son milieu et à participer au sein du milieu scolaire. La dimension sociale inclut également des rapports sociaux positifs et constructifs avec les pairs et les enseignants.

Donc, selon ces auteurs, la définition du sentiment d'appartenance est constituée de quatre dimensions. La première en lien avec le sentiment de bien-être stipule que « l'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire ». La seconde qui est axée sur la relation interpersonnelle mentionne que « l'élève doit entretenir des relations sociales de qualité avec les membres du milieu scolaire ». La troisième, qui porte sur l'institution, rapporte que l'élève doit s'impliquer activement dans les activités de la classe ou celles de l'école ». En terminant, la quatrième dimension mentionne que « l'élève doit percevoir une certaine synergie, voire même une similarité, avec les membres de son groupe. » (St-Amand, 2015, p. 56) Donc, en plus des trois premières dimensions vues précédemment, St-Amand *et al.* (2017) ajoutent la dimension du partage de certaines caractéristiques avec les membres du groupe. Il est à noter que St-Amand (2017) semble minimiser l'importance de la relation avec les pairs dans le sentiment d'appartenance.

À la suite de l'analyse des différentes définitions, cet essai utilisera donc la définition de Villemagne *et al.* (2014), qui inclut la dimension relationnelle avec les enseignants et les pairs ainsi que la dimension de la relation à l'institution scolaire dans des espaces formels, non formels et informels en provoquant différentes possibilités d'interactions entre les différents protagonistes en jeu et comme le suggère St-Amand (2015), le développement du sentiment de bien-être de la personne est corolaire au développement du sentiment d'appartenance.

#### 4. MODÈLES THÉORIQUES DU SENTIMENT D'APPARTENANCE

Afin de bien comprendre la dynamique du processus psychologique du sentiment d'appartenance, voici quelques modèles recensés qui sont adaptables au contexte de l'éducation des adultes et qui mettent en lumière les différents facteurs qui entrent en jeu dans le sentiment d'appartenance, ainsi que les conséquences de celui-ci.

##### 4.1 Les postulats de Lavigne *et al.* (2011)

En premier lieu, Lavigne *et al.* (2011) ont élaboré quatre postulats relatifs au sentiment d'appartenance qui s'appliquent très bien à la situation de la FGA par leur caractéristique générale.

1. Le besoin d'appartenance chez l'humain est inné et universel.
2. Deux orientations distinctes existent concernant la façon dont le sentiment guide les interactions sociales. La force avec laquelle le besoin se fait ressentir varie d'un individu à l'autre. Ainsi, une orientation vers la croissance (*growth oriented*) et une orientation de réduction du déficit (*deficit-reduction orientation*) influenceront l'évolution du besoin d'appartenance. L'individu orienté vers la croissance construira des liens avec les autres sans avoir peur du jugement. Cette orientation conduit vers de plus hauts niveaux de bien-être. Une orientation de réduction du déficit est différente par sa motivation à se rapprocher des autres. La personne ainsi orientée désire créer des liens dans le but de combler un vide affectif. Cette orientation a donc pour but de réduire un déficit affectif par le besoin de se faire accepter des autres afin d'augmenter le sentiment de sécurité. Cette orientation est généralement accompagnée d'une peur constante du rejet et est généralement associée à un désir élevé d'acceptation, un haut niveau de solitude, la recherche de la popularité et de



l'attention des autres ainsi qu'une faible estime de soi. Il en résulte un haut niveau d'anxiété sociale, d'insécurité et un besoin constant d'être rassuré.

3. De façon intrinsèque, les deux orientations sont présentes à différents degrés avant même que les expériences sociales influencent l'orientation que prendra le besoin d'appartenance. Une orientation est généralement plus dominante que l'autre chez chaque individu.
4. Les orientations que prendra le sentiment d'appartenance ne teintent pas seulement les différentes expériences sociales, mais influencent également la façon dont les gens seront perçus et traités par les autres. L'orientation vers la croissance devrait conduire à des résultats d'adaptation alors que l'orientation de réduction du déficit devrait conduire à des résultats d'adaptation moins fructueux. Le sentiment d'appartenance ne sera donc pas vécu de la même façon selon l'orientation prise par l'individu, et cette orientation est généralement spécifique à l'individu.

#### **4.2 Le modèle de Baumeister et Leary (1995)**

Certains auteurs ont élaboré des modèles qui se concentrent sur les conséquences du sentiment d'appartenance sans considérer ce qui favorise le développement de ce dernier. C'est le cas de Baumeister et Leary (1995), pour qui le besoin d'appartenance est naturel et universel et ce sentiment d'appartenance a un lien direct avec la motivation et le comportement de l'individu. Ainsi, le sentiment d'appartenance a un effet positif sur l'engagement affectif, cognitif et comportemental (St-Amand *et al.*, 2015). En effet, un individu qui développe le sentiment d'appartenance expérimentera des émotions positives qui influenceront son engagement affectif par l'intérêt, la perception et l'attitude adoptée par rapport à l'école. Cependant, l'absence ou la diminution de la qualité de la relation interpersonnelle sera une source de stress et d'anxiété pour l'individu. La présence du sentiment d'appartenance influencera également positivement l'engagement cognitif puisque l'élève s'investira davantage dans ses apprentissages. De plus, les relations interpersonnelles

créées demanderont à l'élève de mettre de l'avant de nouveaux processus cognitifs afin de gérer et d'intégrer une variété d'informations relatives aux différentes relations interpersonnelles en cause. En conséquence, les relations interpersonnelles procurent l'occasion d'échanger des idées et de construire sa pensée. Quant à l'engagement comportemental, il se réfère à l'adoption de comportements positifs, ainsi que l'adhésion aux normes de la classe et de l'école. Selon Baumeister et Leary (1995) et St-Amand *et al* (2015), la satisfaction de ce besoin a lieu selon deux critères, soit les rencontres doivent être fréquentes, positives et plaisantes sur le plan affectif et ces rencontres doivent avoir lieu dans un temps relativement long. Si l'un des deux critères n'est pas respecté, il semble que l'individu en retire un niveau de satisfaction moindre. Le sentiment d'appartenance aurait également un impact positif sur l'estime de soi, ce qui contribuerait à augmenter l'engagement tridimensionnel, soit affectif, cognitif et comportemental. Ce modèle, bien qu'il présente explicitement les conséquences du développement du sentiment d'appartenance, ne précise pas clairement ce qui détermine le sentiment d'appartenance, mais se contente de caractériser le type de rencontres qui doit avoir lieu. De plus, Baumeister et Leary (1995) ne mentionnent pas l'importance de l'appartenance à l'institution scolaire dans leur modèle.

### **4.3 Le modèle de Juvonen (2006)**

Juvonen (2006) a proposé un modèle théorique selon lequel les apprenants adoptent certains comportements qui contribueront plus ou moins à leur engagement scolaire et social. Ainsi, les comportements adoptés, s'ils sont adéquats, permettront à l'élève de s'engager dans une relation interpersonnelle avec l'enseignant et/ou dans une relation interpersonnelle avec les pairs. Afin de bénéficier de relations interpersonnelles gratifiantes avec l'enseignant, la relation devra être empreinte de support, de justice et être de nature non conflictuelle. La relation interpersonnelle avec les pairs, afin d'avoir des répercussions positives, devra se caractériser par une perception de support de la part des pairs, mais les pairs devront également adopter des comportements favorisant la réussite scolaire. Conséquemment, ces relations auront, à leur tour, un impact positif sur le sentiment d'appartenance qui influencera

l'engagement scolaire et les comportements adoptés. Il est à noter que selon Juvonen (2006), la relation élève-enseignant influence de façon plus importante le sentiment d'appartenance que la relation élève-élève. Le manque d'aptitudes sociales place donc l'élève à risque de difficultés scolaires, puisqu'il ne mettra pas en place les stratégies nécessaires à entrer en contact avec les autres. Si l'élève se sent connecté et non supporté, la motivation diminuera et, conséquemment, la réussite sera moindre. Dans son modèle, Juvonen (2006) décrit l'importance de la relation avec les pairs dans le développement du sentiment d'appartenance. Il précise les caractéristiques spécifiques à l'établissement d'une relation avec les pairs qui a un impact positif sur la réussite scolaire. Il s'attarde également à l'importance de la relation avec l'enseignant dans le développement du sentiment d'appartenance. De plus, il mentionne également que ces déterminants influencent la motivation, l'engagement et la réussite scolaire. Bien que très intéressant quant aux caractéristiques des relations interpersonnelles menant au sentiment d'appartenance, ce modèle responsabilise l'apprenant quant au sentiment d'appartenance, mais ne prend pas en considération l'influence de l'institution scolaire sur le développement de celui-ci.

#### **4.4 Le modèle de Roeser *et al.* (1996)**

Roeser *et al.* (1996) se sont attardés à l'étude de l'impact de l'environnement scolaire sur la motivation, la réussite et le comportement des adolescents. Ainsi, la perception de l'élève concernant les buts et les valeurs véhiculées par l'institution quant à l'apprentissage, ainsi que la perception de la relation maître-élève déterminent le sentiment d'appartenance. Ces derniers exercent un effet direct et indirect sur la réussite scolaire, l'effet indirect passant par l'influence qu'il exercera sur les stratégies scolaires mises en place par l'élève, qui auront potentiellement un impact scolaire positif. Donc, les aspects psychologiques affecteront à leur tour positivement la réussite scolaire. Il est à noter que dans le cadre de ce modèle, le sentiment d'appartenance a également un impact direct et positif sur la réussite scolaire. Ainsi, la perception des apprenants d'un environnement de support et de soins (*caring*), qui met l'accent sur l'effort et l'amélioration, influence positivement le sentiment d'appartenance, et la réussite scolaire conséquemment. De plus, les apprenants qui

perçoivent que l'école met l'accent sur la compréhension, la réussite scolaire et le développement personnel auront également une perception plus positive des enseignants. Il est à noter que l'institution doit éviter de créer un climat de compétition. Bien que ce modèle prenne en considération la relation maître-élève, ainsi que l'environnement institutionnel comme déterminant du sentiment d'appartenance, l'influence des pairs sur le sentiment d'appartenance n'est pas prise en considération. Ce modèle met cependant en évidence les liens, directs et indirects, entre le sentiment d'appartenance et la réussite scolaire.

#### **4.5 Le modèle de Goodenow (1993a)**

Selon Goodenow (1993a), la réussite scolaire n'est pas uniquement dépendante de facteurs individuels, mais également de facteurs situationnels et contextuels. Ainsi, le sentiment d'appartenance, en contexte scolaire, influence la motivation qui, à son tour, affecte l'adoption de comportements reliés à la réussite et, en conséquence, à la réussite scolaire. Afin de développer le sentiment d'appartenance, l'élève doit pouvoir établir des liens sociaux avec les pairs, et les enseignants, et également adhérer aux normes institutionnelles. Pour Goodenow (1993a), le sentiment d'appartenance en milieu scolaire est développé en fonction du sentiment d'acceptation et d'inclusion de l'élève par ses pairs et ses enseignants. Ainsi, le sentiment d'appartenance dépend principalement de la perception que se fait l'élève de la relation maître-élève. Même si les autres aspects ont un impact de moindre importance, les trois aspects auront un impact sur la motivation. Le sentiment d'appartenance découle donc principalement de la relation maître-élève et est positivement associé à la motivation, qui à son tour sera positivement reliée à la réussite scolaire. L'âge semble influencer l'importance de l'impact du sentiment d'appartenance sur la motivation et la réussite scolaire. Ainsi, les apprenants plus âgés semblent moins se fier au support des pairs et de l'enseignant pour estimer leurs chances de réussite. Goodenow (1993a) a rédigé et validé le questionnaire PSSM (the psychological sense of school membership scale) sur ces prémisses. Le modèle de Goodenow (1993a) est intéressant puisqu'il traite des trois dimensions du sentiment d'appartenance, soit la relation avec l'enseignant, la relation avec les pairs ainsi que de l'adhésion à l'institution, qui déterminent le sentiment d'appartenance.

En plus des déterminants au sentiment d'appartenance, il aborde les conséquences de celui-ci, soit la motivation qui influence l'adoption de comportements favorisant la réussite scolaire.

#### **4.6 Le modèle de St-Amand (2015)**

Après avoir pris en considération et analysé plusieurs modèles théoriques, St-Amand (2015) propose un modèle mettant en relation le sentiment d'appartenance, l'engagement (cognitif, comportemental et affectif) et le rendement scolaire, en incluant la relation sociale avec les pairs et les enseignants. St-Amand (2015) propose donc un modèle qui stipule que le sentiment d'appartenance a des effets directs et indirects positifs sur le rendement scolaire, le lien indirect étant plus important que le lien direct. Ainsi, non seulement le sentiment d'appartenance influence le rendement scolaire, mais il influence également l'engagement affectif, cognitif et comportemental, qui influenceront à leur tour le rendement scolaire. Ainsi, l'apprenant aura une perception positive de l'école et ressentira des émotions positives, ce qui lui permettra de s'investir dans ses apprentissages et d'adopter des comportements favorisant le triple engagement. De plus, le sentiment d'appartenance influencera positivement ce qu'il décrit comme étant l'affect positif soit un ensemble de sentiments positifs tels le bien-être et le bonheur. Cet affect positif influencera à son tour, non seulement le rendement scolaire, mais également l'engagement affectif et l'engagement cognitif. Le modèle proposé mentionne également que l'âge des apprenants aura un impact positif sur le rendement scolaire. Il est à noter que ce modèle ne propose pas de lien entre l'affect positif et l'engagement comportemental. Bien que ce modèle présente explicitement les mécanismes et les conséquences en aval du sentiment d'appartenance, il ne prend pas en considération les déterminants nécessaires au développement de celui-ci. Nous remarquons une forte influence du modèle de Baumeister et Leary (1995) présenté précédemment sur celui de St-Amand (2015).

#### 4.7 Le modèle proposé pour la recherche

Nous constatons que dans les différents modèles proposés, l'importance de la relation avec l'enseignant dans le développement du sentiment d'appartenance est un thème récurrent. Quant aux déterminants de la relation avec les pairs et la relation avec l'institution, quoique fréquemment mentionnés par différents modèles, ils ne font pas l'unanimité. Le modèle de Goodenow (1993a) est le seul qui prend en considération les trois déterminants retrouvés dans la définition de Villemagne et al (2014) retenue pour cet essai. Il n'explicite cependant pas les caractéristiques que doit comporter chacun des déterminants. D'autres modèles sont intéressants parce qu'ils s'attardent explicitement aux conséquences du sentiment d'appartenance, tel que celui de Baumeister et Leary (1995) et celui de St-Amand (2015), qui mentionnent que le sentiment d'appartenance influence l'engagement scolaire sur le plan affectif, cognitif et comportemental, qui à leur tour influenceront la motivation et la réussite scolaire, alors que d'autres modèles proposent un lien direct du sentiment d'appartenance sur la motivation et la réussite scolaire. Cependant, selon nous, aucun des modèles proposés n'est complet pour les raisons évoquées précédemment. Si l'on porte un regard sur ces modèles dans une perspective écologique de Brofenbrenner (1994), quelques auteurs proposent que les caractéristiques intrinsèques à l'individu interviennent dans les relations interpersonnelles pour certains, dans le développement du sentiment d'appartenance pour d'autres. Au regard de ces différents modèles proposés, nous avons dû concevoir notre propre modèle qui comporte toutes les caractéristiques recherchées dans le cadre de cet essai.

Ainsi, nous croyons que le sentiment d'appartenance est en partie déterminé par des caractéristiques intrinsèques à l'individu, dans une perspective écologique, soit ses aptitudes sociales et d'adaptation, sa culture, ses valeurs et ses croyances. Nous croyons également que le sentiment d'appartenance est déterminé par trois principaux déterminants, soit la relation avec l'enseignant, la relation avec les pairs et la relation avec l'institution. En ce qui concerne la relation avec l'enseignant, elle doit être caractérisée par le soutien, la bienveillance, l'écoute et l'empathie. La relation avec les pairs, quant à elle, doit être caractérisée par le soutien et doit également influencer positivement les comportements afin de favoriser la

réussite scolaire. Comme dernier déterminant, nous croyons également que l'institution scolaire a une grande influence sur le développement du sentiment d'appartenance, par sa philosophie et les valeurs qu'elle véhicule au regard de l'apprentissage, ainsi que la fréquence et la diversité des activités parascolaires offertes. L'institution scolaire, par son organisation, peut également influencer la fréquence des rencontres et des échanges entre les apprenants, et entre les apprenants et les enseignants. Nous croyons également que le sentiment d'appartenance a un lien direct et positif sur la motivation et la réussite scolaire, ainsi qu'un lien indirect et positif sur celle-ci en influençant les trois principaux déterminants du sentiment d'appartenance. En terminant, nous croyons que la présence du sentiment d'appartenance favorisera l'engagement affectif, cognitif et comportemental de l'apprenant. Ce sont ces différents aspects que nous avons traduits dans la figure 1.

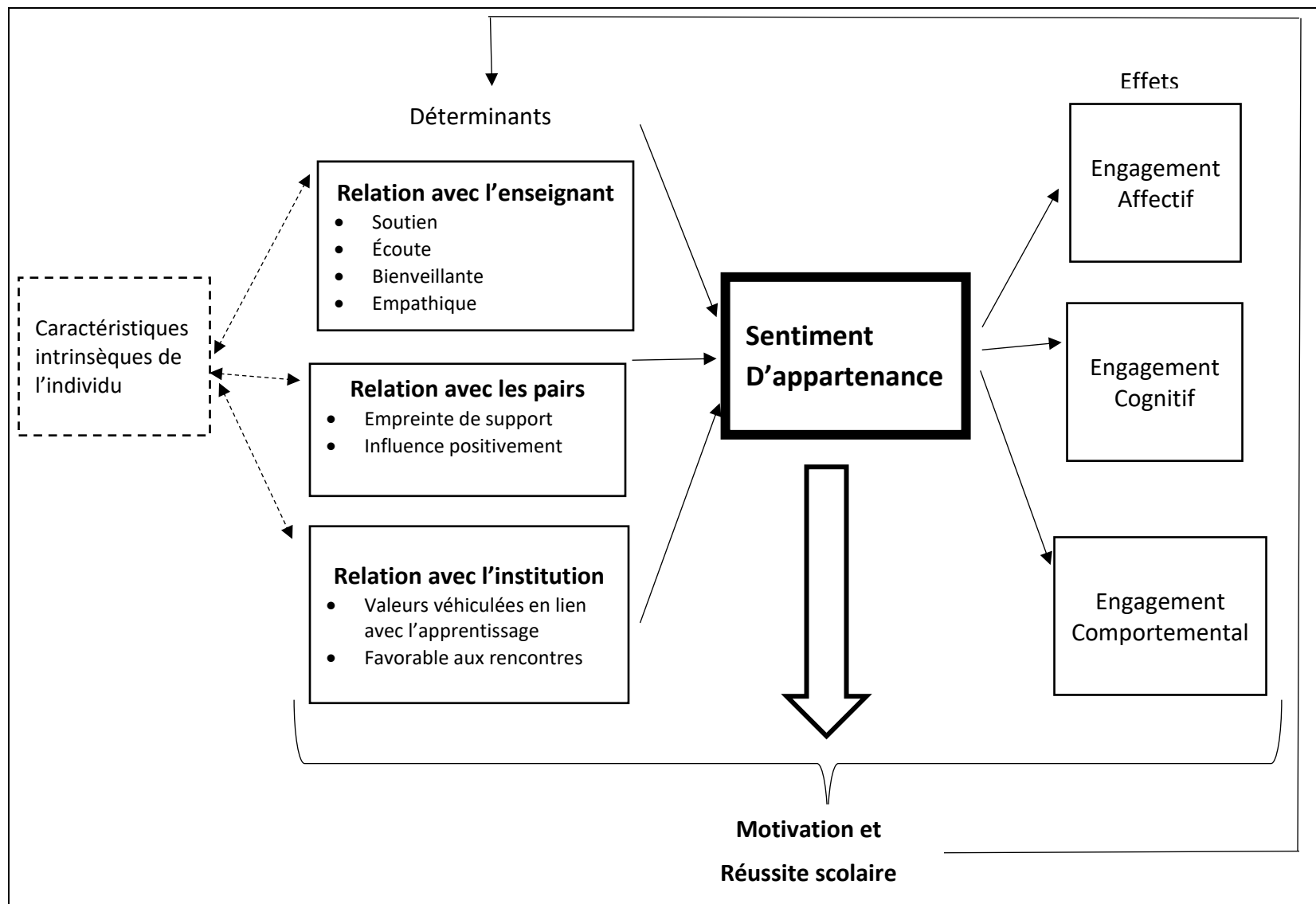


Figure 1 Modèle proposé du sentiment d'appartenance chez les apprenants inscrits en FGA



## 5. DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'APPARTENANCE CHEZ LES APPRENANTS

Au terme du recensement des écrits scientifiques qui montrent que le sentiment d'appartenance favorise la réussite scolaire, et des trois dimensions précisées par la définition retenue, soit la relation avec les pairs, la relation avec l'enseignant et la relation avec l'institution scolaire, voici différents moyens répertoriés dans la littérature scientifique qui sont proposés afin d'augmenter le sentiment d'appartenance. En premier lieu, les moyens en lien avec la relation avec les pairs seront répertoriés, suivis de ceux portant sur la relation avec l'enseignant et, pour terminer, ceux relatifs à la relation à l'institution scolaire.

### 5.1. Augmenter le sentiment d'appartenance par le biais de la relation avec les pairs.

Le sentiment d'appartenance dépendant en partie de la relation avec les pairs (Juvonen, 2006; Osterman, 2000; Roeser *et al.*, 1996; Villemagne, 2014), et il apparaît essentiel de favoriser les rencontres entre eux. Ainsi, la mise sur pied de communautés d'apprentissage (Sanchez *et al.*, 2005) et l'utilisation de l'enseignement coopératif en classe permettent d'augmenter la fréquence des interrelations. De plus, l'offre d'activités parascolaires au cours desquelles les apprenants ont l'occasion d'interagir est également propice au développement du sentiment d'appartenance (Villemagne, 2014). Un service d'entrée en formation (SEF) permet également à l'élève de construire un réseau social lors de la première année de fréquentation d'un CEA et ainsi contrer l'isolement (Villemagne *et al.*, 2014).

### 5.2. Augmenter le sentiment d'appartenance par le biais de la relation avec l'enseignant

Les enseignants devraient être accompagnés, soutenus et formés de façon continue afin de mettre en place les pratiques favorisant le développement du sentiment d'appartenance selon Villemagne *et al.* (2014). Les enseignants doivent être prêts à mettre en place des stratégies permettant d'établir un lien affectif avec les apprenants, de prendre le temps de les écouter, de répondre à leurs besoins et de les soutenir. Il faut favoriser les

rencontres maître-élève et conscientiser l'enseignant à l'importance de connaître l'élève sous l'angle de son histoire scolaire et de son histoire de vie, afin de s'en servir comme levier de réussite scolaire et personnelle en lien avec son objectif de formation ou son objectif de vie (Duclos, 2015; Dumont *et al.*, 2015; Villemagne *et al.*, 2014). Le tutorat permet de créer des liens maître-élève puisque c'est un moment où l'apprenant se sent en confiance et se sent écouté (Villemagne, 2011), mais l'implication des enseignants et professionnels de l'établissement scolaire dans les différentes activités parascolaires leur permettra également de tisser des liens de qualité avec chaque apprenant (Villemagne *et al.*, 2015).

### **5.3. Augmenter le sentiment d'appartenance par le biais de la relation à l'organisation scolaire**

L'institution, par son organisation scolaire, a le pouvoir d'influencer le sentiment d'appartenance. Selon certains auteurs (Sanchez *et al.*, 2005; Osterman, 2000), la structure du système scolaire tend à mettre l'accent sur l'individualisme et la compétition pour augmenter les résultats des apprenants à la place de favoriser la mise en place d'une communauté d'apprentissage et de collaboration. Les administrateurs pourront favoriser la création de liens de confiance entre les apprenants et les membres du personnel ainsi qu'entre les membres du personnel ainsi que le développement d'une communauté d'apprentissage (Sanchez *et al.*, 2005). Afin de bien répondre aux besoins des apprenants, l'établissement devra s'assurer d'employer des enseignants qui maîtrisent bien les contenus à enseigner ainsi que les techniques d'enseignement et de gestion de classe pour répondre aux besoins des apprenants (*Ibid.*). L'établissement scolaire devrait également favoriser des attentes élevées concernant les performances scolaires et s'assurer que chaque élève se sente proche d'au moins un adulte de l'école (Allen et Bowles, 2012). Dans ce contexte, les CEA devraient mettre en place une structure d'accueil pour que l'élève se sente bien accueilli dans l'école, endroit qui ne devrait pas se limiter à être un lieu d'enseignement, mais devenir un milieu de vie en proposant une diversité de loisirs et d'activités parascolaires. En effet, un environnement physique et psychosocial stimulant aura des retombées positives sur la perception de l'élève (Allen et Bowles, 2012; Duclos, 2015; Villemagne *et al.*, 2014). Duclos (2015) propose également que la direction d'école instaure un leadership démocratique avec

les apprenants et les enseignants, s'assure que l'équipe enseignante soit solide et cohérente et qu'elle la conscientise à la réalité socio-économique vécue par les jeunes, et ce dans une perspective écologique telle que définie par Brofenbrenner (1994). Il serait pertinent de mettre sur pied et appliquer un projet éducatif qui serait en lien avec les valeurs des enseignants et d'élaborer des projets collectifs qui favoriseront la participation des apprenants et des membres du personnel et qui augmenteront la fréquence des relations entre pairs et avec les enseignants. Ainsi, les apprenants devraient être mieux informés sur les activités et les comités au sein desquels ils peuvent s'impliquer (Duclos, 2015; Villemagne *et al.*, 2014). En terminant, une organisation scolaire qui priorise les groupes de petite taille facilitera l'établissement la relation maître-élève puisque l'enseignant peut alors accorder plus de temps à chaque élève et ainsi un meilleur soutien, ce qui contribuera aussi au sentiment d'appartenance des apprenants (Dumont *et al.*, 2017; Villemagne *et al.*, 2014).

## 6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Au regard de la littérature scientifique analysée sur le sentiment d'appartenance et de la situation appréhendée quant au défi de développer le sentiment d'appartenance dans les CEA et au Centre la Relance en particulier, notre essai comporte trois objectifs spécifiques concernant le sentiment d'appartenance.

1. Caractériser, à l'aide des apprenants et des enseignants, le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance en FBD et en FBC.
2. Mettre en évidence les stratégies favorisant le maintien ou le rehaussement du sentiment d'appartenance du point de vue des enseignants et de la direction.
3. Formuler des recommandations pour maintenir ou augmenter le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance.

Ayant défini les objectifs, la section suivante s'attardera à la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE**

Afin d'atteindre les objectifs fixés dans le cadre de cet essai, voici les choix méthodologiques que nous avons faits. Ce chapitre abordera les aspects suivants : le choix du type d'essai, le déroulement de la cueillette de données, les outils utilisés pour la cueillette de données et les méthodes d'analyse retenues, avant de terminer par les considérations éthiques de l'étude et le calendrier du déroulement de celle-ci.

### **1. CHOIX DU TYPE D'ESSAI**

Afin de bien répondre aux objectifs proposés précédemment, nous avons déterminé que, dans le cadre de cette recherche professionnalisante, l'étude de cas était la forme la plus adaptée. En effet, à la lumière de la problématique vécue au Centre la Relance concernant le faible taux de rétention des apprenants, la présente étude se penche sur le sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance. L'étude de cas est un choix pertinent, car nous étudions un cas unique, soit celui d'un milieu d'enseignement déterminé, dans le but de cerner le sentiment d'appartenance des apprenants, en prenant en considération différents points de vue tels que celui des enseignants, des apprenants et de l'institution, ainsi que les interrelations existantes (Gaudreau, 2011; Paillé, 2007). Nous avons utilisé un devis méthodologique mixte, qui associe des données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives ont été recueillies auprès des apprenants, à l'aide d'un questionnaire construit en deux temps. La première partie, qui a servi à constituer la base de données quantitatives, était constituée de questions courtes, qui ont été répondues à l'aide d'une échelle de type Likert. La deuxième partie était constituée de questions ouvertes afin d'enrichir notre collecte de données. Ces dernières ont servi à constituer notre corpus de données qualitatives. De plus, la cueillette d'informations auprès des enseignants a été faite à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Les données recueillies sont donc de type qualitatif. En terminant, une collecte de données auprès de la direction a été faite dans le cadre d'une rencontre afin de décrire l'importance accordée au sentiment d'appartenance et de répertorier les stratégies qu'elle

compte mettre en place afin de maintenir ou augmenter le sentiment d'appartenance. À la suite de la compilation des données, mises en perspective avec l'analyse documentaire, des recommandations ont été formulées afin de maintenir ou de rehausser le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance.

## 2. LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES

Voici maintenant la présentation détaillée des stratégies de collecte de données utilisées auprès des populations choisies.

### 2.1 Les stratégies de collecte de données pour le personnel

#### 2.1.1 *Les enseignants*

Une trentaine d'enseignants travaillent à la Relance, répartie plus ou moins équitablement entre des postes permanents et précaires. Il est à noter que plus de 75 % des enseignants sont âgés de 46 ans et plus. Un questionnaire sociodémographique nous a permis de brosser le portrait des participants (annexe A). Ensuite, nous avons construit treize questions portant sur les trois différents déterminants du sentiment d'appartenance qui ont été présentés précédemment, soit la relation avec l'enseignant, la relation avec les pairs et la relation à l'institution. Nous avons répertorié ces questions dans le canevas de notre instrument de collectes de données (annexe B). Les entrevues ont été enregistrées et par la suite transcrites en verbatim afin d'en faciliter l'analyse de contenu que nous expliciterons au point 5.

#### 2.1.2 *La direction*

En ce qui concerne la direction, un questionnaire sociodémographique a été rempli en début de rencontre (annexe C). L'entrevue semi-dirigée s'est faite selon le même canevas que celui des enseignants, en omettant les questions 7 et 9 qui sont plus spécifiques à la tâche

enseignante et en ajoutant une question à portant sur les changements qu'elle compte mettre en place à court et moyen terme afin de favoriser le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance (annexe D). L'entrevue a été enregistrée et par la suite transcrite en verbatim afin d'en faciliter l'analyse de contenu que nous expliciterons au point 5.

## 2.2 Les stratégies de collecte de données auprès des apprenants

En premier lieu, voici un bref portrait de la population des apprenants. Selon un rapport concernant le portrait du Centre la Relance en 2014 (Centre la Relance, 2014<sup>3</sup>), voici les caractéristiques des apprenants fréquentant le centre de jour à St-Jean-sur-Richelieu. En ce qui concerne l'âge des apprenants, de jour au Centre la Relance, 30 % sont âgés de 16 à 20 ans, et 44 % de 20 à 24 ans. En ce qui concerne les genres, 46 % sont de sexe féminin alors que 54% sont de sexe masculin. Plus de la moitié, soit 60 % des apprenants inscrits au Centre la Relance, disent avoir déjà songé à abandonner les études à la FGA. Plus du tiers des apprenants occupent un emploi en même temps que leurs études et 50 % de ces apprenants travaillent plus de 16 heures hebdomadairement. En second lieu, afin de broser le portrait plus exact des répondants, nous avons cru bon de leur demander de remplir un questionnaire d'ordre sociodémographique (annexe E) qui comprenait les aspects suivants : âge, sexe, nombre d'enfants, source de revenus, situation matrimoniale, occupation principale au cours de la dernière année, le but de formation et la situation concernant le milieu d'habitation. Ensuite, afin de caractériser le sentiment d'appartenance chez les apprenants, notre stratégie de collecte de données a correspondu à un questionnaire auto-administré qui comportait deux types de questions (annexe F), soit des questions ouvertes et fermées. Les questions fermées ont été évaluées selon une échelle de Likert allant de 1 à 5, où 1 correspond à l'énoncé « fortement en désaccord » alors que 5 correspond à l'énoncé « fortement en accord ». La partie concernant les questions fermées est grandement inspirée du questionnaire *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) développé par Goodenow

---

1. <sup>3</sup> Centre la Relance, (2014). *Projet éducatif 2014-2019 : phase 1 : portrait de la situation*. Document inédit.

(1993a). Ce dernier est l'instrument de mesure le plus fréquemment utilisé en contexte scolaire (St-Amand *et al.*, 2017). Il est constitué de 18 énoncés simples, qui mesurent différentes dimensions du sentiment d'appartenance, soit la qualité des relations entretenues avec les pairs, avec les enseignants et l'acceptation par les pairs. Le PSSM « se caractérise par sa brièveté, son temps de passation très court et sa facilité de compréhension. » (St-Amand, 2015, p. 17) Ce questionnaire est donc adapté à la clientèle de la FGA qui présente souvent de grandes difficultés en lecture et un vocabulaire parfois limité. Ainsi, un questionnaire constitué uniquement de questions à développement deviendrait très ardu pour les apprenants fréquentant la FGA. D'autres questionnaires sont également disponibles tels que le questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) et le *Patterns of adaptive learning survey* (PALS). Cependant, le PSSM semblait plus approprié dans le cadre de cet essai, car c'est l'instrument qui mesure le plus grand nombre de dimensions reliées à la définition du sentiment d'appartenance retenue. En effet, le PSSM s'attarde à la relation avec les pairs et la relation avec l'enseignant. Cependant, bien que le PSSM soit le questionnaire validé qui nous semble le plus approprié, nous avons constaté des lacunes quant à sa structure. En effet, tel que constaté par St-Amand (2015), sa faiblesse réside dans le fait qu'il prend peu en considération la relation avec l'institution et l'implication de l'élève à l'école. Nous avons également constaté que ce questionnaire ne s'attarde pas beaucoup à la dimension du rôle de l'institution concernant le sentiment d'appartenance des apprenants. C'est pourquoi le questionnaire utilisé pour la cueillette de données est fortement inspiré du PSSM bonifié par des questions fermées spécifiques à l'implication scolaire qui ont été formulées par mes soins. Quant aux questions ouvertes, elles ont été construites par la chercheuse et elles étaient au nombre de deux. Elles portaient sur les changements à apporter afin d'augmenter le sentiment d'appartenance de l'élève et des suggestions d'activités qui pourraient être offertes par le Centre la Relance. Les méthodes d'analyse de données utilisées dans le cadre de cette recherche seront abordées plus en profondeur au point 5.

### 3. DÉROULEMENT DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES

La planification du déroulement de la cueillette de données a été conçue en fonction du type d'essai choisi et de l'entente conclue avec le directeur du Centre la Relance. La cueillette de données s'est faite en deux temps. La première partie de la cueillette de données a été effectuée auprès des enseignants et de la direction et la seconde partie auprès des apprenants.

#### 3.1 Collecte de données auprès du personnel

Les enseignants ont été informés de l'étude et de son déroulement lors de la journée pédagogique de la rentrée scolaire du 24 août 2017 par la direction du Centre. La chercheuse a alors eu l'occasion de présenter le projet au personnel afin de solliciter leur collaboration. Elle a pris contact avec les enseignants par courriel afin de s'entendre avec chacun d'eux sur un moment opportun pour les entrevues individuelles. La collecte de données avec les enseignants s'est faite sous forme d'entrevues semi-dirigées d'une durée approximative de quarante minutes et au moyen du questionnaire sociodémographique dont il a été question précédemment. Elle a eu lieu en dehors des heures d'enseignement des participants, dans les locaux du Centre la Relance. Bien qu'il ait été intéressant de procéder à des entrevues de groupe, nous avons choisi de conduire les entrevues de façon individuelle afin de faciliter la conciliation des horaires des enseignants et ainsi la collecte de données. Quant à la direction, une entente a été prise par courriel afin de planifier une rencontre au moment opportun pour procéder à la collecte de données.

#### 3.2 Collecte de données auprès des apprenants

Le Centre la Relance est constitué d'une ou de deux classes de FBC, selon la demande, et de 9 classes de FBD. Cette année, puisqu'il n'y avait pas suffisamment d'apprenants inscrits en FBC pour former un deuxième groupe, les apprenants de FBC inscrits en surplus se sont retrouvés dispersés dans les classes de FBD. Afin de respecter une



certaine proportion et d'avoir un échantillon semblable à la population du CEA, nous avons convenu, avec la direction de l'institution, de sélectionner au hasard sept classes de FBD et une classe de FBC, les apprenants en FBD étant proportionnellement surreprésentés au Centre par rapport aux apprenants en FBC. De plus, par la nature plus stable de l'organisation scolaire des apprenants inscrits en FBC, du ratio enseignant-élève plus petit qui contribue à une relation de qualité avec l'enseignant (Dumont et Rousseau, 2017), ainsi que la fréquence plus élevée des échanges entre eux, ces apprenants devraient sans doute montrer un plus grand sentiment d'appartenance au regard de la littérature scientifique mentionnée dans le cadre théorique de cette étude. Il est à noter que bien qu'il eut été préférable de questionner la totalité des apprenants de l'école, notre choix résulte d'un compromis avec la direction du Centre, qui souhaitait limiter le possible dérangement suscité par notre recherche. Il s'agit donc d'un échantillon sélectionné par grappe aléatoire. Les participants à cette étude ont tous été des apprenants qui fréquentent le Centre la Relance avec un horaire de jour à temps plein.

Deux semaines avant la cueillette de données, les classes participantes ont été choisies au hasard par la direction. Les apprenants ont été rencontrés afin de leur présenter le projet et solliciter leur participation. Lors de cette rencontre, les apprenants ont eu l'occasion de poser des questions sur le projet et l'implication requise. C'est à ce moment que les formulaires de consentement éclairé ont été distribués aux apprenants qui se disaient volontaires (annexes D et E). Nos outils de cueillette de données ont été administrés par la chercheuse, en dehors de mes périodes d'enseignement, à la troisième semaine de novembre 2017, puisque c'est à ce moment de l'année où la fréquentation est la plus élevée. Les questionnaires ont été remplis par les participants au début du cours et recueillis immédiatement après. Les données quantitatives ont ensuite été analysées selon des méthodes statistiques simples et ont été comparées entre elles. Quant aux données qualitatives du questionnaire, elles ont fait l'objet d'analyse de contenu.

En ce qui concerne les apprenants recrutés, soixante-huit sont inscrits en FBD et 14 en FBC. Il est à noter qu'au moment de la collecte de données, deux classes étaient presque vides, ce qui a diminué la taille de notre échantillon prévu qui était de 100 apprenants inscrits

en FBD. Il est probable que le fait d'effectuer la collecte de données, dès le début de la journée, ait influencé le nombre de participants puisque certains apprenants étaient en retard. De plus, en raison de certaines décisions organisationnelles prises par la direction, le taux d'absentéisme du Centre la Relance est beaucoup plus élevé cette année. En ce qui concerne les apprenants inscrits en FBC, nous avons espéré recruter 15 apprenants et avons pratiquement atteint notre objectif. L'échantillon nous semble représentatif de la population qui est plutôt homogène concernant les caractéristiques de la nationalité et de la langue maternelle.

Ainsi, au regard des données recueillies auprès des enseignants et des apprenants, leur analyse conjointe nous a permis de formuler des propositions dans le but de maintenir ou de rehausser le sentiment d'appartenance des apprenants fréquentant le Centre la Relance.

#### 4. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

À la suite de notre collecte de données, nous avons procédé des analyses statistiques et une analyse de contenu des données qualitatives. Des stratégies d'analyse différentes ont été utilisées pour le traitement de nos différents outils de collecte de données. Voici donc comment chacun a été analysé.

##### 4.1 Analyse des questionnaires sociodémographiques

Afin de tirer des conclusions, une analyse des questionnaires sociodémographiques a été faite à l'aide de statistiques simples afin de nous aider à brosser un portrait des participants, apprenants, enseignants et direction. Ainsi, les données ont été regroupées sous forme de tableau de compilation pour lesquelles des mesures de tendances centrales telles que la moyenne et la médiane ont été utilisées afin d'établir le portrait des participants.

## **4.2 Analyse des questions fermées**

Pour effectuer l'analyse des questions fermées retrouvées dans l'instrument de collecte de données utilisé auprès des apprenants, ils ont dû répondre à chacun des énoncés et la valeur du résultat correspondant a été associée à la valeur accordée au sentiment d'appartenance (Goodenow, 1993a). Ainsi, tel que recommandé par Goodenow (1993a), une cote relative au sentiment d'appartenance, variant de 1 à 5, a été associée à chacune des réponses, 1 correspondant à la réponse relative à un faible niveau d'appartenance et 5 correspondant à la réponse relative au plus haut degré d'appartenance. Nous avons cependant ramené le total obtenu à une cote en pourcentage afin d'en faciliter la comparaison de chaque candidat et de permettre une certaine uniformité. Ensuite, différents critères ont été comparés, soit fréquenter une classe ouverte offrant moins de stabilité en comparaison avec une classe fermée qui offre une communauté d'apprentissage, les apprenants financés par Emploi Québec en comparaison aux apprenants qui travaillent et ceux qui bénéficient du soutien parental, selon les genres et les âges.

Les données ont ensuite été analysées sous un autre angle, soit celui des différents déterminants du sentiment d'appartenance. Pour cela, les réponses de chaque candidat ont été comptabilisées selon les trois différents déterminants du sentiment d'appartenance, soit la relation avec l'enseignant, la relation avec les pairs et la relation à l'institution. Les cotes ont été comptabilisées dans des tableaux de compilation pour lesquels nous avons effectué des calculs statistiques simples, soit des calculs se référant aux mesures de tendance centrale, plus particulièrement la moyenne et la médiane.

## **4.3 Analyse de contenu des questions ouvertes**

Les questions ouvertes ont été utilisées dans la collecte de données auprès des apprenants, des enseignants et de la direction. Ces questions ont fait l'objet d'une analyse de contenu en établissant tout d'abord le corpus à l'aide des verbatims. Par la suite, une analyse de ces verbatims a été faite en relation avec les différents thèmes relatifs au sentiment

d'appartenance (Paillé et Mucchielli, 2012). Le tout a été compilé sous forme de tableau. Les données ont ensuite été analysées selon les trois dimensions du sentiment d'appartenance et nous avons ainsi pu les comparer aux données recueillies auprès des apprenants.

## 5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les candidats ont été libres de participer ou non à l'étude, de se retirer en tout temps, et ils ont été assurés de la confidentialité de leurs réponses. La confidentialité a été assurée par l'attribution d'un code alphanumérique à chaque formulaire. Les résultats de la recherche ne permettent pas d'identifier les personnes participantes et les données recueillies ont été conservées sous clé, dans un classeur au Centre la Relance, pour lequel je suis l'unique personne à avoir accès. Les données seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées pour autre chose que l'étude dont il est ici question. Les formulaires de consentement ont été remplis par les apprenants eux-mêmes lors de la présentation du projet, lorsqu'ils étaient majeurs (annexe G). En ce qui concerne les apprenants mineurs, ils ont dû apporter le formulaire de consentement (annexe H) à la maison afin de le faire signer par les parents ou les tuteurs. Quant au personnel et à la direction, ils ont rempli le formulaire de consentement (annexe I) au moment de l'entrevue semi-dirigée.

## 6. LE CALENDRIER DE LA RECHERCHE

Dans le tableau suivant, nous faisons état de l'échéancier au regard des tâches effectuées dans le cadre de la réalisation de cet essai. Aucun obstacle ne s'est présenté au cours de son déroulement.

Tableau 1  
Calendrier de l'étude de cas du sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance

24 août 2017	Présentation de mon projet aux membres du personnel de l'école.
Entre le 1 octobre et le 1 décembre 2017	Entrevues semi-dirigées avec les enseignants. Les formulaires de consentement ont été signés à ce moment.
Entre le 30 octobre et le 5 novembre 2017	Choix des groupes au hasard par la direction et présentation de projet dans les classes. Présentation des formulaires de consentement aux apprenants. Récupération des formulaires des apprenants majeurs souhaitant participer à l'activité. Les apprenants mineurs ont, quant à eux, déposé leur formulaire au secrétariat.
Entre le 20 et le 26 novembre 2017	Cueillette des données des différentes classes
Entre le 26 novembre 2017 et le 31 janvier 2018	Analyse des données qualitatives et quantitatives
Entre le 1 janvier et le 31 janvier 2018	Cueillette de données auprès de la direction
Entre le 1er février et le 20 août 2018	Rédaction des chapitres subséquents et du chapitre de la discussion.
20 août 2018	Dépôt de la version finale de l'essai à la suite des corrections suggérées par la directrice de la candidate.

La méthodologie ayant été décrite, nous présentons dans le chapitre qui suit les résultats de nos analyses des données.

## **QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE**

Dans cette partie, nous présenterons les différents résultats découlant de notre collecte de donnée, qui a été réalisée selon les modalités décrites précédemment. Rappelons que les objectifs étaient de caractériser, à l'aide des apprenants et des enseignants, le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance en FBD et FBC, de mettre en évidence les stratégies favorisant le maintien ou le rehaussement du sentiment d'appartenance du point de vue des enseignants et de la direction et de formuler des recommandations pour maintenir ou augmenter le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance. La présentation des résultats se fera en deux volets, soit les résultats provenant de la collecte de données auprès des enseignants et de la direction suivie des résultats provenant de la collecte de données effectuée chez les apprenants. Pour chacun des groupes de participants, nous commençons par un portrait sociodémographique avant de présenter les résultats plus spécifiques au sentiment d'appartenance.

### **1. LES RÉSULTATS RELEVANT DE LA COLLECTE DE DONNÉES RÉALISÉE AUPRÈS DU PERSONNEL**

À la suite de la collecte de données réalisée auprès du personnel, les résultats ont été compilés et analysés. Voici donc le portrait sociodémographique des enseignants et de la direction, suivi de la présentation des résultats selon différents aspects de notre instrument de collecte de données.

#### **1.1 Le portrait sociodémographique des enseignants**

Le personnel du Centre la Relance incluait plus spécifiquement un groupe d'enseignants et la direction. Les enseignants participant à cette étude étaient tous des enseignants avec une tâche de plus de 80 % de jour au Centre la Relance de St-Jean-sur-Richelieu. Dix enseignants ont été choisis au hasard. Il s'agit donc d'un échantillon de type aléatoire. Tous les enseignants sollicités ont accepté de participer à notre étude. Notre

questionnaire sociodémographique a permis de mettre en évidence les points suivants : 80 % de notre échantillon étaient des femmes, ce qui est représentatif de notre population, puisque le corps enseignant du Centre la Relance est majoritairement composé de femmes. L'âge moyen des participants est de 46 ans. Ils sont tous de nationalité canadienne et le français est leur langue maternelle. Bien que la médiane associée à l'ancienneté au Centre la Relance soit de 15 ans, l'expérience en enseignement médian de notre échantillon est de 25 ans, ce qui montre que plusieurs enseignants ont enseigné dans d'autres écoles auparavant. En ce qui concerne les matières enseignées, quatre d'entre eux enseignent les mathématiques, quatre le français, et deux enseignent des matières autres que les mathématiques et le français. Deux participants enseignent à des groupes homogènes de FBC secondaires 1 et 2, six participants enseignent à des groupes de FBD secondaires 3 à 5 et deux participants ont des groupes mixtes dans lesquels on retrouve à la fois des apprenants inscrits en FBC et en FBD.

## **1.2 Le portrait sociodémographique de la direction**

Le poste de direction du Centre la Relance est assuré par un homme de 52 ans d'origine canadienne dont la langue maternelle est le français. Il est en poste depuis mars 2017 et son parcours professionnel se compose de seize années d'enseignement, cinq années à titre de direction adjointe au secteur des jeunes et sept années en tant que gestionnaire à l'éducation des adultes, dont trois comme directeur principal.

## **1.3 Le sentiment d'appartenance selon le personnel**

Les entrevues semi-dirigées menées auprès des dix enseignants et de la direction nous ont permis de mettre en lumière les différentes conceptions du sentiment d'appartenance, l'importance accordée au sentiment d'appartenance, les stratégies déjà mises en place afin de favoriser le sentiment d'appartenance au Centre la Relance et les stratégies qui seraient à mettre en place afin de rehausser celui-ci.

### 1.3.1 Conception du sentiment d'appartenance selon le personnel

Tout d'abord, avant d'aborder les résultats concernant la conception du sentiment d'appartenance chez les enseignants, il nous semble approprié de rappeler que la définition retenue dans le cadre de cette étude est celle de Villemagne *et al.* (2014) qui définissent le sentiment d'appartenance comme étant un sentiment d'acceptation, de respect, d'inclusion et de soutien par les autres (élèves et enseignants) et par son environnement. Après analyse de nos résultats, nous constatons que dix enseignants ont associé le sentiment d'appartenance à l'aspect inclusif, soit au fait de faire partie d'un groupe. Des enseignants interrogés, neuf ont également abordé la dimension d'acceptation par les pairs et le personnel de l'école en mentionnant que le sentiment d'appartenance était relié à un sentiment de bien-être et comprenait également l'absence de jugement des autres. Deux enseignants ont même fait l'analogie à la famille en parlant du sentiment d'appartenance et la direction au sentiment d'être chez soi. Les dimensions de respect, de soutien et de l'environnement scolaire n'ont pas été soulevées lorsque les enseignants ont eu à définir le sentiment d'appartenance. La direction a cependant mentionné l'importance du respect, lorsqu'on lui a demandé de définir le sentiment d'appartenance, joint à un sentiment de confort, qui peut être associé au sentiment de bien-être mentionné précédemment par les enseignants. Bien que ces derniers associent presque tous le sentiment d'appartenance à l'inclusion dans un groupe, sept d'entre eux ont mentionné faire des activités afin de favoriser les liens entre les pairs. La direction n'a pas mentionné l'intervention des pairs dans sa conception du sentiment d'appartenance. De plus, bien que six enseignants aient mis en lumière l'importance de la relation à l'institution scolaire dans le développement du sentiment d'appartenance, cette importance n'a pas fait l'unanimité. Quant à la direction, elle a spécifié que le sentiment d'appartenance était intimement lié à un sentiment de confiance que l'élève doit ressentir envers l'institution scolaire et son personnel.



### *1.3.2 Importance accordée par le personnel au sentiment d'appartenance*

En ce qui concerne l'importance que le personnel accorde au sentiment d'appartenance, il en reconnaît de façon unanime l'importance. Les raisons pour lesquelles ils accordent de l'importance au sentiment d'appartenance varient cependant d'un individu à l'autre. Ainsi, trois enseignants ont mentionné que le sentiment d'appartenance était important pour l'engagement de l'élève en classe parce qu'il était directement relié au sentiment de bien-être, ce qui a un impact positif sur le bonheur des apprenants, et qu'un apprenant plus heureux aura davantage le goût de se dépasser. Bien que le sentiment d'appartenance soit un besoin essentiel au développement de l'humain tel que décrit précédemment, il est intéressant de noter que seuls deux enseignants ont soulevé cette importance. Quatre enseignants ainsi que la direction ont soulevé que le sentiment d'appartenance était important pour la réussite de l'élève. Bref, ils considèrent le sentiment d'appartenance important pour diverses raisons qui sont toutes aussi valables les unes des autres. En ce qui concerne la direction, elle dit accorder une grande importance au sentiment d'appartenance, car elle prône le traitement de l'élève dans une perspective écologique et priorise les relations interpersonnelles, et elle croit que le tout doit être vécu par le biais de l'établissement de relations de qualité avec l'élève.

### *1.3.3 Les effets dus à un sentiment d'appartenance fort selon le personnel*

Les enseignants et la direction sont unanimes en ce qui concerne les effets positifs du sentiment d'appartenance sur la réussite scolaire. Ils répertorient plusieurs conséquences positives telles un faible taux d'absentéisme, l'engagement de l'élève, sa persévérance, l'envie de se dépasser et un sentiment de bien-être. Six enseignants ont mentionné que les apprenants poseront plus facilement des questions en classe et deux enseignants ont spécifié qu'ils feront appel aux pairs lorsqu'ils rencontreront des difficultés. Huit enseignants ont relié explicitement le fort sentiment d'appartenance à une plus grande motivation et/ou persévérance. Pour deux d'entre eux, un fort sentiment d'appartenance aura un impact positif sur la relation enseignant-élève. Une enseignante a explicitement nommé que le sentiment

d'appartenance pouvait conduire à une influence positive des pairs quant à l'engagement scolaire. Trois enseignants ont même soulevé que les apprenants ayant un fort sentiment d'appartenance pouvaient faire rayonner le Centre la Relance à l'extérieur des murs de l'école. Deux enseignants ont spécifié que le sentiment d'appartenance n'aurait pas d'effet positif ou négatif sur la réussite scolaire des apprenants ayant un but précis et/ou un sentiment d'appartenance autre, bien que ce soit un besoin essentiel au développement humain. Il est à noter que trois enseignants ont perçu qu'un fort sentiment d'appartenance pourrait avoir des effets négatifs. En effet, ils ont soulevé qu'un élève avec un fort sentiment d'appartenance pourrait fréquenter le Centre la Relance plus longtemps que nécessaire en perdant son temps pour ne pas quitter. De plus, il a été mentionné qu'un élève avec un fort sentiment d'appartenance pourrait s'investir de façon exagérée dans des activités autres que pédagogiques au détriment de son cheminement scolaire. Donc, bien que tous les enseignants aient indiqué que le sentiment d'appartenance était important, certains accordent une connotation négative à celui-ci lorsqu'il est fort.

Quant à la direction, elle soutient qu'un sentiment d'appartenance peut conduire à une augmentation de la confiance de l'élève envers l'établissement scolaire et son personnel. Les apprenants fréquentant la FGA, ayant souvent vécu une expérience antérieure négative par rapport à l'école, leur sentiment de désarroi envers la structure scolaire, et par extension, envers les différentes structures gouvernementales, peut être amenuisé grâce à un plus grand sentiment d'appartenance. De plus, le sentiment d'appartenance conduit à une augmentation du désir d'engagement de l'élève dans la poursuite de son parcours scolaire qui se traduit par une hausse de l'assiduité et de la production de l'élève. Selon lui, ces facteurs ont une influence positive sur la réussite scolaire de l'élève.

#### *1.3.4 Les effets dus à un sentiment d'appartenance faible selon le personnel*

Lorsque les enseignants ont été questionnés à propos des effets d'un faible sentiment d'appartenance au Centre la Relance, deux enseignants ont mentionné que cela causerait une augmentation de l'absentéisme. Neuf ont mentionné qu'un faible sentiment d'appartenance

pouvait avoir un effet négatif sur la motivation pouvant mener jusqu'à une interruption de formation. Trois enseignants ont également soulevé que le manque de sentiment d'appartenance pouvait être relié à un faible niveau d'engagement en classe. Ainsi, selon ces enseignants, les apprenants avec un plus faible sentiment d'appartenance auront tendance à moins s'investir dans leur travail, à moins poser de questions et à moins interagir avec l'enseignant. Certains enseignants ont également mis en lumière que l'absentéisme découlant du manque de sentiment d'appartenance pourrait mener à l'échec scolaire. Deux enseignants ont spécifié qu'un faible sentiment d'appartenance conduisait à l'isolement de l'apprenant dans son milieu d'apprentissage. Quant à la direction, elle souligne qu'un faible sentiment d'appartenance peut conduire au désengagement de l'élève, qui a souvent une confiance fragilisée envers le milieu de l'éducation, et que ce désengagement peut se poursuivre jusqu'à l'intégration de l'individu dans la société et une augmentation du sarcasme face aux institutions gouvernementales.

### *1.3.5 Comment développer le sentiment d'appartenance selon le personnel*

Aussi, lorsque l'on demande aux enseignants comment ils peuvent développer le sentiment d'appartenance au Centre la Relance, sept d'entre eux soulèvent l'importance du lien enseignant-élève. Ils considèrent cette relation comme étant très importante. Ces enseignants du Centre la Relance accordent beaucoup d'importance à la relation avec les apprenants en investissant des efforts à les connaître davantage sur le plan personnel et pour faire sentir à ceux-ci qu'ils sont importants. De plus, deux enseignants spécifient qu'adopter une attitude positive et accueillante joue un rôle important dans le développement du sentiment d'appartenance. Ensuite, cinq enseignants ont relevé que varier les activités en classe favoriserait le sentiment d'appartenance. Ces enseignants n'ont toutefois pas mentionné que ces activités devaient permettre les interactions entre les pairs. Il est à noter qu'aucun enseignant n'a relevé l'importance de la relation entre les pairs dans le développement du sentiment d'appartenance. De ces cinq enseignants, trois ont soulevé la difficulté de varier les méthodes pédagogiques en classe considérant la réalité de l'enseignement individualisé, soit les entrées et les sorties en continue et les classes

nombreuses. Il est à noter que les deux enseignants n'ayant pas soulevé cette problématique enseignent à un groupe beaucoup plus stable au point de vue de la variabilité des élèves. Cinq enseignants ont spécifié qu'ils tentaient de varier les activités pédagogiques, et six qu'ils offraient des temps d'activités récréatives en classe, ce qui favorise les relations entre les pairs, bien qu'ils n'en aient pas relevé l'importance. Cependant, un enseignant a précisé l'impact négatif des apprenants qui vivent de l'isolement à l'école. En ce qui concerne les facteurs externes à la classe qui peuvent favoriser le développement du sentiment d'appartenance, neuf enseignants ont souligné l'importance d'offrir une variété d'activités de type parascolaire. Quelques enseignants ont mentionné que certains apprenants n'étaient pas affectés par le sentiment d'appartenance, particulièrement les apprenants qui ont un but professionnel bien défini et une grande motivation. Ils ont rapporté que ces apprenants fréquentent le Centre la Relance avec un but précis et que ce dernier était suffisant comme source de motivation pour servir de moteur à leur apprentissage. Selon eux, les apprenants plus vulnérables bénéficieraient davantage du développement d'un fort sentiment d'appartenance.

Lorsque l'on a demandé à la direction comment le sentiment d'appartenance pourrait être rehaussé au Centre la Relance, il a mentionné l'importance de l'inclure dans la rédaction du plan d'engagement vers la réussite (PEVR) qui sera établi à la suite des décisions provenant de concertations d'équipe. Le directeur pense que c'est un moment privilégié pour prendre un temps d'arrêt afin que l'équipe se consulte et établisse des balises à suivre afin de travailler de concert pour augmenter le sentiment d'appartenance en mobilisant des stratégies communes. Il soulève donc l'importance d'inclure le sentiment d'appartenance dans les valeurs du Centre. De plus, il mentionne qu'il faut rappeler fréquemment aux enseignants l'importance d'établir une relation de qualité avec les apprenants, car bien que ce soit fait de façon naturelle pour certains, de par leur nature, d'autres ont moins de facilité avec les relations interpersonnelles. En terminant, offrir diverses activités parascolaires et, si les fonds le permettent, engager un technicien en loisir favoriseraient le sentiment d'appartenance selon lui.

### *1.3.6 Les caractéristiques d'une relation enseignant-élève de qualité selon le personnel*

La relation enseignant-élève a été soulevée par neuf enseignants comme étant d'une importance capitale pour le sentiment d'appartenance. Lorsqu'on leur a demandé de décrire une relation enseignant-élève de qualité, la confiance, le respect et l'égalité sont les caractéristiques qui ont fréquemment été évoquées par les enseignants. Concernant la direction, elle soutient qu'une relation maître-élève de qualité est principalement caractérisée par la confiance et que l'enseignement devrait prendre en considération l'individu dans une perspective écologique. Certains enseignants ont également soulevé l'importance que l'enseignant adopte un comportement authentique, bienveillant et qu'il mette en place un cadre disciplinaire en classe. De plus, quelques enseignants ont ajouté que la relation d'égalité devait être empreinte d'échanges. Trois enseignants ont également mis en lumière que la dynamique de relation enseignant-élève est différente en FGA en référence au secteur des jeunes; l'enseignement individualisé permettant un lien privilégié avec les apprenants.

### *1.3.7 La gestion des rencontres de suivi*

Les enseignants du Centre la Relance utilisent de façon quasi unanime les rencontres de suivi afin de créer des liens avec les apprenants. Ils considèrent ce temps comme un temps privilégié afin de mieux connaître leurs apprenants. Trois enseignants ont dit profiter de ce moment afin d'aborder les besoins pédagogiques des apprenants. Trois enseignants ont expliqué que c'est lors de ces rencontres qu'ils demandent aux apprenants ce qui pouvait être fait afin de les aider davantage. Deux enseignants ont souligné que c'était dans le cadre des rencontres de suivi qu'ils abordaient la question du but professionnel de l'élève et le réfèrent au service approprié en cas de besoin. Certains enseignants ont mentionné que, lors de la sélection des apprenants à rencontrer, ils privilégiaient les apprenants plus discrets qui progressent plus lentement et pour qui l'engagement dans leur projet pédagogique semble plus difficile. Beaucoup d'enseignants ont indiqué que lors des rencontres de suivi, les apprenants se livraient fréquemment à des confidences. Il est à noter qu'un seul enseignant a utilisé ses rencontres de suivi principalement à des fins pédagogiques. Les rencontres de

suivi, que l'on pourrait également nommer tutorat, sont donc une bonne stratégie afin de privilégier le lien avec l'enseignant.

Bien que la direction n'ait pas à mener des rencontres de suivi, elle accorde beaucoup d'importance à ces dernières. Malgré la situation budgétaire actuellement difficile, il a décidé de ne pas retirer de l'horaire des enseignants l'heure accordée à ces rencontres. Il croit que c'est un moment privilégié pour l'enseignant de créer un lien de confiance avec son élève en créant une relation avec celui-ci autre que pédagogique.

#### *1.3.8 Les stratégies pouvant être mises en place par les enseignants afin de favoriser le sentiment d'appartenance*

Lorsque l'on a demandé aux enseignants ce qu'ils pouvaient faire pour augmenter le sentiment d'appartenance, un enseignant a mentionné que son rôle était primordial puisque c'était l'intervenant principal auprès des apprenants. Neuf enseignants ont soulevé la portée de la relation maître-élève, en évoquant l'importance de traiter les apprenants de façon juste et équitable, de les encourager, leur faire vivre des réussites, d'être à l'écoute de leurs besoins, de les aimer et être disponible. Bien que quatre enseignants aient souligné que faire des activités non pédagogiques en classe favorisait les liens entre les apprenants ainsi que le sentiment d'appartenance, seulement deux d'entre eux ont dit offrir ce genre d'activités. Quatre enseignants ont soulevé l'importance de leur implication dans des activités parascolaires, mais que leur horaire chargé était un frein. Donc, au final, un seul enseignant a mentionné s'engager dans des activités parascolaires.

#### *1.3.9 Les stratégies pouvant être mises en place par le Centre la Relance afin de favoriser le sentiment d'appartenance selon les enseignants*

Les enseignants sont unanimes quant à l'importance que le Centre la Relance offre une diversité d'activités parascolaires. Certains enseignants ont soulevé que la présence antérieure d'un technicien en loisir avait été grandement favorable au sentiment d'appartenance. Bien que cinq enseignants soulignent l'importance de l'implication du corps

enseignant dans les différentes activités, ils rapportent tous que la charge de travail ne leur permettait pas cette implication. Huit enseignants ont souligné les efforts qui sont faits pour offrir des activités sportives telles que le hockey et la marche. Certains ont cependant ajouté qu'il serait impératif d'offrir également des activités autres que sportives. Les activités proposées par les enseignants sont : de l'improvisation, un spectacle de talents, un comité de lecture, des activités de cuisine communautaire, un groupe d'échange de recettes, des tournois de jeu vidéo, des ateliers d'art, de la danse et des jeux de société. Les enseignants ont mentionné que la fête d'Halloween, de Noël ou la fête des finissants étaient des activités organisées par des membres du personnel de l'école sans que les apprenants soient consultés ou impliqués, alors qu'ils sont les principaux intéressés. Un enseignant a également proposé la mise sur pied d'un comité social composé d'enseignants et d'apprenants afin d'organiser différentes activités.

Trois enseignants ont soulevé l'importance que les enseignants et les apprenants puissent participer à des activités conjointement dans un contexte non pédagogique. Trois enseignants ont soulevé l'importance de mettre sur pied un conseil enseignant et ainsi impliquer les apprenants dans l'organisation des différentes activités parascolaires. Cela permettrait aux apprenants d'exercer un plus grand pouvoir sur les décisions prises dans le Centre. Enfin, deux enseignants ont souligné l'importance de responsabiliser les apprenants concernant la gestion de leurs absences. Selon eux, il manque un cadre clair concernant la politique de gestion des absences, ce qui fait que les apprenants sentent qu'ils sont plus ou moins importants et que leur présence n'est pas requise.

#### *1.3.10 Les stratégies préconisées par la direction afin d'augmenter le sentiment d'appartenance*

Lorsque la direction a été interrogée à propos de ce qu'elle pouvait faire afin de favoriser le sentiment d'appartenance dans son Centre, elle soutient que la conjoncture d'implantation du PEVR est un moment privilégié afin de prendre un temps d'arrêt pour se questionner sur les valeurs que le Centre aimerait prioriser. De plus, reconduire certaines stratégies qui ont été adoptées cette année, soit rémunérer certains enseignants qui se portent

volontaires afin d'offrir des capsules magistrales ou des ateliers à l'ensemble des apprenants, reconduire une semaine des adultes en formation au cours de laquelle une diversité d'activités est offerte, offrir un SEF pour les nouveaux apprenants, prendre du temps de qualité avec les apprenants à certains moments phares de l'année et reconduire le mandat de la psychoéducatrice. Il compte également implanter le nouveau système d'encadrement de l'élève qui est le résultat de rencontres du comité multidisciplinaire d'encadrement jumelé à une consultation avec les enseignants. Les apprenants auront alors l'information concernant le nombre d'heures d'absences permises mensuellement et ils devront gérer leur temps. Les apprenants qui semblent plus problématiques seront rencontrés par le technicien en travail social. À chaque trimestre, les enseignants auront des rencontres individuelles avec chacun de leurs apprenants et le trimestre sera clos par un moment de temps de qualité avec les apprenants et les membres du personnel. En terminant, il mentionne que si un jour le budget le permet, l'embauche d'un technicien en loisirs serait quelque chose d'envisageable.

#### *1.3.11 Besoins de formation des enseignants au regard du sentiment d'appartenance*

Bien que les enseignants considèrent le sentiment d'appartenance comme étant important pour la réussite des apprenants, lorsqu'on leur demande s'ils sont intéressés par une formation concernant le sentiment d'appartenance, les avis sont partagés. Sept démontrent de l'intérêt alors que trois ne sont pas intéressés à participer à une telle formation. Lorsqu'ils ne démontrent pas d'intérêt, la raison fréquemment évoquée est le manque de temps.

#### *1.3.12 Stratégies à mettre de l'avant au Centre la Relance afin de rehausser la fréquence des relations interpersonnelles entre pairs selon le personnel*

En terminant, lorsque l'on demande aux enseignants ce qui pourrait être fait au Centre la Relance afin d'augmenter la fréquence des liens entre les apprenants, ils proposent unanimement l'organisation de davantage d'activités parascolaires. Les idées qui ont été proposées sont : une radio étudiante, de l'animation sur l'heure du midi, un conseil étudiant, un comité social, un spectacle de talents, l'improvisation, des jeux de société, un journal



étudiant, des films, des compétitions de jeu vidéo et des activités simples à mettre en place. Lorsque la direction a été consultée concernant les relations entre les pairs, elle a avoué ne pas avoir pris cet aspect en considération, mais qu'il devrait l'inclure dans sa réflexion.

## 2. LES RÉSULTATS SE RAPPORTANT AUX APPRENANTS CONSULTÉS

Notre instrument de mesure auprès des apprenants était constitué de deux questionnaires, soit un visant à collecter des données d'ordre sociodémographique et un questionnaire relatif au sentiment d'appartenance qui était constitué de questions fermées et de questions ouvertes. Ils ont ensuite été analysés tel que décrit précédemment. Voici donc les résultats découlant de l'analyse des données recueillies auprès des apprenants.

### 2.1 Le portrait sociodémographique des participants à l'étude

Notre questionnaire sociodémographique nous a permis de brosser un portrait des apprenants participant à l'étude. L'âge médian des participants est de 20 ans réparti de la façon suivante : 10 apprenants sont âgés de 16 à 17 ans, 25 apprenants sont âgés de 18 à 19 ans, 17 apprenants sont âgés de 20 à 21 ans, 14 apprenants sont âgés de 22 à 24 ans et 15 apprenants sont âgés de 25 ans ou plus. En ce qui concerne le genre, 60% des répondants étaient de sexe féminin et 40% de sexe masculin, ce qui n'est pas totalement représentatif de la population qui était constituée de 46% de femmes et 54% d'hommes. Près du cinquième des participants ont des responsabilités parentales. En effet, 18 % des apprenants interrogés ont des enfants, dont plus de la moitié sont des mères monoparentales. En ce qui concerne leur statut matrimonial, 63 sont célibataires, 12 sont conjoints de fait, 3 sont séparés, 2 sont mariés et un seul apprenant est veuf. Lorsque l'on a demandé aux apprenants avec qui ils vivaient, 48 ont répondu vivre chez leurs parents, 5 vivent en colocation, 13 vivent avec un conjoint avec et/ou sans enfants, 11 vivent seuls avec et/ou sans enfants et 8 vivent une situation autre que celles qui étaient proposées. Donc, la majorité des apprenants habitent chez leurs parents, soit 60 % d'entre eux et l'âge moyen des enfants de ces apprenants est de 6 ans. Lorsque l'on regarde de plus près l'occupation principale des apprenants au cours de

la dernière année, 31 ont dit fréquenter le centre la Relance l'an dernier, 16 fréquentaient le secteur des jeunes, 15 occupaient un emploi à temps plein et 4 recevaient des prestations de bien-être social. La balance des répondants a dit être aux études dans une institution autre que le secteur des jeunes ou le Centre la Relance ; certains ont travaillé à temps partiel ou ont été sans emploi pour différentes raisons tel que la maladie. Près de la moitié des participants devaient travailler afin de subvenir à leurs besoins, 18 % étaient financés par Emploi Québec alors que 9 % avaient comme principal revenu l'aide financière de la famille. La balance des participants a mentionné avoir un revenu autre. Lorsque les apprenants ont été questionnés à propos de la raison pour laquelle ils ont fait un retour aux études, 29 ont dit vouloir obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC), 25 veulent obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP), 11 veulent un diplôme d'études secondaires (DES) et 4 ont mentionné vouloir atteindre un niveau universitaire. Il est également important de mentionner que 16 apprenants ont spécifié vouloir obtenir un meilleur emploi au terme de leur formation.

En ce qui a trait à l'origine, la presque totalité, soit 99 % des apprenants recrutés, est d'origine canadienne française. Bien que la population des apprenants fréquentant le Centre la Relance soit constituée de 20 % d'apprenants de 16-17 ans, il a été difficile de recruter des participants représentant cette catégorie. Puisque leur participation était conditionnelle à la signature du formulaire de consentement par leur parent, la majorité des apprenants rencontrés n'ont pas fait signer le formulaire. Notre échantillon est donc constitué de 12 % d'apprenants âgés de 16-17 ans. Plusieurs facteurs pourraient avoir influencé ce bas taux de participation. Le premier serait un faible degré d'engagement scolaire de ces apprenants compte tenu d'une expérience scolaire antérieure négative ou à un manque de motivation qui est une forme de difficultés pouvant être rencontrée chez les jeunes en FGA (Dumont et Rousseau, 2017). En terminant, les difficultés souvent vécues à la maison ainsi que les relations parentales difficiles pourraient également avoir nui à la signature du formulaire de consentement (Baril et Bourdon, 2014).

## **2.2 Les résultats provenant des questions fermées du questionnaire spécifique au sentiment d'appartenance**

Les résultats provenant des questions fermées de l'outil de collecte de données utilisé auprès des apprenants ont été compilés tel que décrit plus tôt. Ainsi, nous avons été en mesure d'émettre une cote relative quant au sentiment d'appartenance et avons été en mesure de comparer différents groupes tel que décrit ci-dessous.

### *2.2.1 Le sentiment d'appartenance au Centre la Relance*

Selon la méthode décrite précédemment, afin d'établir une référence aux analyses subséquentes, il apparaît que la cote moyenne du sentiment d'appartenance, incluant tous les apprenants ayant participé à l'étude, est de 73 % distribuée sous forme de courbe normale (figure 2). La médiane est également de 73 %, ce qui nous indique que la moitié des répondants ont une cote du sentiment d'appartenance se situant en deçà de 73 % et l'autre moitié au-dessus. Afin de se situer, selon notre méthode d'analyse décrite précédemment, le minimum possiblement obtenu avec cet instrument de mesure était de 20 % et le maximum 100 %. Nous constatons également qu'aucun élève n'évoque un sentiment d'appartenance très bas, c'est-à-dire de moins de 40 %, et que seulement dix apprenants ont une cote de sentiment d'appartenance entre 40 % et 50 %. Nous pouvons dire que 85 % des participants ont une cote du sentiment d'appartenance de plus de 50 %.

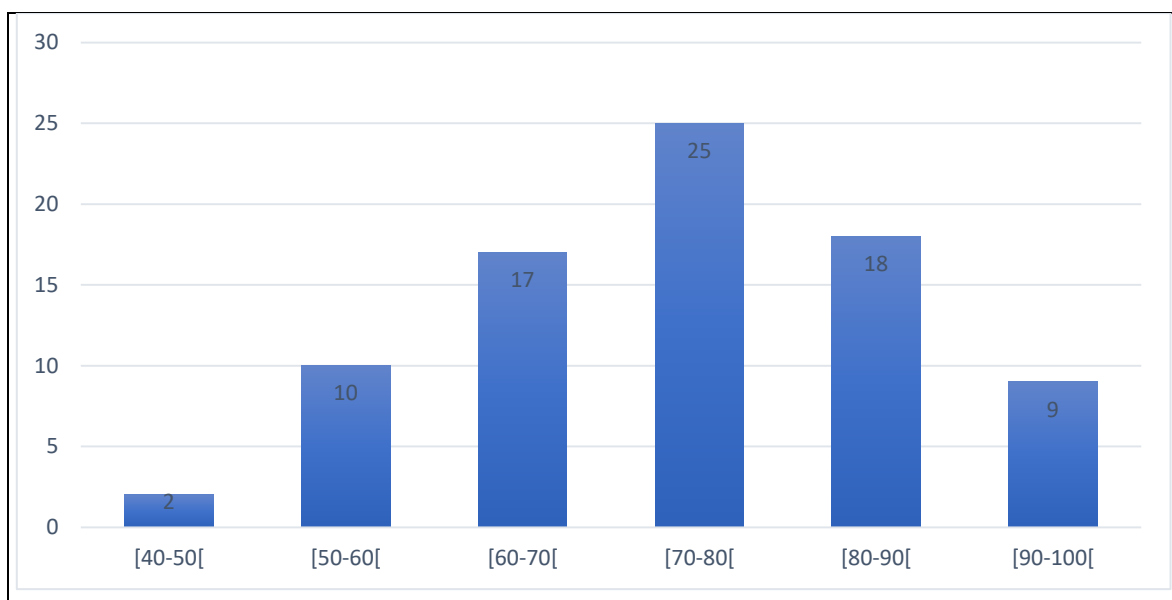


Figure 2 :Graphique de compilation de la cote du sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance

### 2.2.2 *Le sentiment d'appartenance au Centre la Relance selon le groupe d'âge des participants*

Lorsque l'analyse des résultats se fait en fonction de l'âge des participants, il est à noter que les participants de 16 ans et moins ont un sentiment d'appartenance plus faible que les apprenants plus âgés. En effet, avec une cote du sentiment d'appartenance de 68 %, les apprenants de 16 ans et moins sont 5 points en bas de la cote moyenne générale. Il est également intéressant de noter que les apprenants ayant la cote du sentiment d'appartenance la plus élevée sont les apprenants âgés de 22 à 24 ans avec une cote moyenne de 80 %, ce qui est sept points au-dessus de la cote moyenne calculée précédemment.

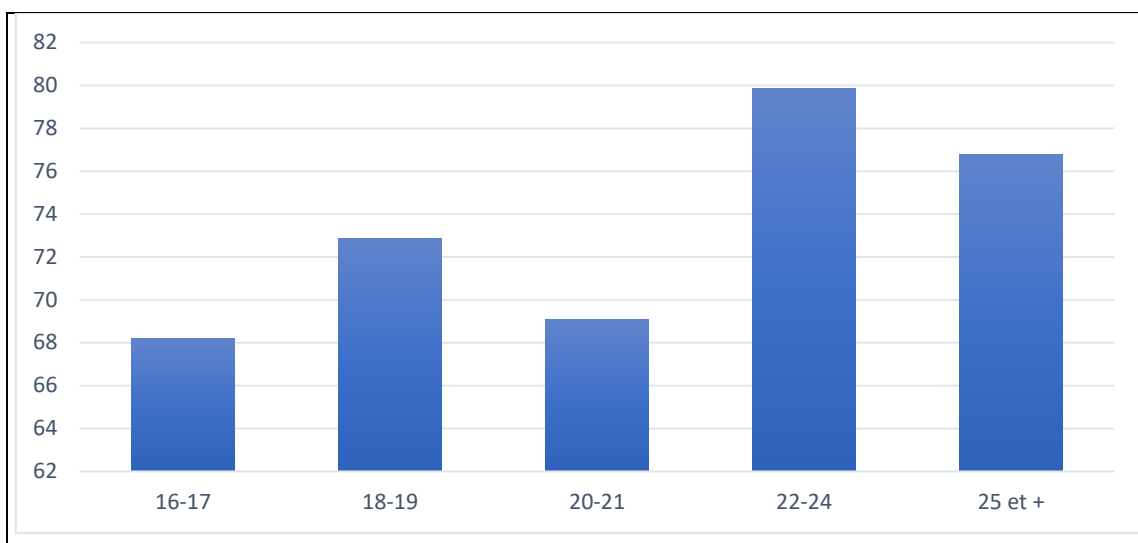


Figure 3 : Graphique de la cote du sentiment d'appartenance selon les groupes d'âge des candidats

### 2.2.3 Le sentiment d'appartenance selon le genre

Lorsque nous prenons le temps d'analyser les résultats selon les genres, on remarque que les filles ont une cote du sentiment d'appartenance beaucoup plus élevée que les garçons. En effet, les filles ont une cote moyenne et médiane de 78 %, alors que les garçons ont une cote moyenne de 67 %, avec un écart considérable de 11 points entre les cotes spécifiques aux deux genres. Il va sans dire que puisque la proportion des genres de notre échantillon étant différente de la proportion des genres de notre population, ces résultats sont à considérer avec précaution. La différence devient plus marquée lorsque l'on regarde la médiane chez les garçons qui est de 64 %.

Tableau 2

Cote de chacun des trois déterminants du sentiment d'appartenance selon les genres

Déterminants du sentiment d'appartenance	Filles (%)	Garçons (%)
Cote médiane	78	67
Relation avec l'enseignant	86	75
Relation avec les pairs	76	67
Relation avec l'institution	72	59

Cependant, lorsqu'on analyse les résultats en fonction des déterminants du sentiment d'appartenance, on se rend vite compte que, bien que les filles aient une cote plus élevée pour les trois déterminants, les cotes de la relation avec l'enseignant ainsi que celles de la relation à l'institution sont beaucoup plus élevées chez les filles que chez les garçons avec respectivement un écart de 11 et de 13 points.

#### *2.2.4 Les résultats relatifs à la classe fermée de FBC en comparaison aux apprenants fréquentant des classes de type ouvert*

Lorsque l'on calcule la cote moyenne des apprenants fréquentant une classe fermée de FBC, elle est de 71 %. Si on exclut la donnée extrême, elle est de 73 %. Cependant, lorsque l'on considère la médiane, elle est de 74 %. Ces résultats se rapprochent des valeurs de moyenne et de médiane générale qui sont nos valeurs de référence. En ce qui concerne la cote moyenne des apprenants qui fréquentent des classes dites ouvertes, où les apprenants sont variables d'une demi-journée à l'autre, la cote moyenne est de 74 % alors que la cote médiane est de 73 %. Nous avons fait l'hypothèse que les conditions étaient réunies pour le développement d'une communauté d'apprentissage étant dans la classe fermée et nous pensions que la cote liée au sentiment d'appartenance aurait été plus élevée dans la classe fermée que celle des apprenants fréquentant des classes variables. Il n'en est cependant pas le cas. Nous y reviendrons lors de la discussion des résultats.

#### *2.2.5 Les résultats relatifs aux apprenants selon leur source de revenus*

Lorsque l'on compare la cote d'appartenance des apprenants financés par Emploi Québec et celle des apprenants dont les études ne sont pas financées, on remarque un écart d'une dizaine de points entre les deux. En effet, les apprenants dont la fréquentation scolaire est financée par le CLE ont une cote moyenne relative au sentiment d'appartenance qui s'élève à 81 %, alors que pour les apprenants dont les études ne sont pas financées par le CLE, la cote moyenne est de 71 %. Lorsque l'on analyse les apprenants non financés selon les différentes catégories, on s'aperçoit que les résultats pour chaque catégorie sont homogènes. En effet, la cote moyenne des apprenants qui reçoivent un soutien financier

parental et ceux qui travaillent est de 71 %, et ceux qui ont une source de revenus autre ont une cote moyenne de 72 %. Lorsque l'on analyse les deux groupes, soit celui des apprenants financés en comparaison avec les apprenants non financés, le tout selon les trois différents déterminants du sentiment d'appartenance, nous remarquons un écart de sept points en ce qui concerne les deux premiers déterminants, soit celui de la relation avec l'enseignant et celui de la relation avec les pairs. Il est cependant intéressant de constater l'écart de 13 points en ce qui concerne la relation à l'institution.

Tableau 3  
Cote de chacun des trois déterminants du sentiment d'appartenance  
selon le financement des apprenants.

Déterminants du sentiment d'appartenance	Apprenants financés par Emploi Québec (%)	Apprenants non financés par Emploi Québec (%)
Relation avec l'enseignant	87	80
Relation avec les pairs	78	71
Relation avec l'institution	78	63

Ainsi, les apprenants financés par Emploi Québec semblent avoir un lien plus particulier avec le Centre la Relance. Cela pourrait s'expliquer par deux facteurs. Nous y reviendrons lors de la discussion des résultats.

#### 2.2.6 Les résultats relatifs aux trois différents déterminants du sentiment d'appartenance

En compilant les données précédentes, nous avons constaté une tendance marquée chez les répondants à l'effet que le sentiment d'appartenance se référant à la relation avec l'enseignant était plus grand que nos prévisions. Nous avons alors cru bon d'analyser les données pour chacun des déterminants pris séparément. Ainsi, la cote moyenne du sentiment d'appartenance reliée à la relation avec l'enseignant est de 82 %, soit 9 points au-delà de la cote générale moyenne du sentiment d'appartenance. Celle associée à la relation avec les pairs est de 72 %, donc concorde avec la cote générale moyenne, alors que la cote associée à la relation avec l'institution est de 67 %, donc 6 points en deçà de la cote générale moyenne. Le sentiment d'appartenance en lien avec la relation avec l'enseignant semble donc très fort

chez les apprenants, ce qui concorde avec les données recueillies chez les enseignants qui considèrent la relation avec l'élève comme étant très importante.

## **2.3 Les résultats de l'analyse des questions ouvertes répondues par les apprenants**

Rappelons que notre instrument de collecte de données auprès des apprenants contenait deux questions ouvertes, qui demandaient aux apprenants comment le Centre la Relance pourrait augmenter le sentiment d'appartenance et quelles activités parascolaires les apprenants aimeraient se voir offrir. Voici donc l'analyse des résultats obtenus à la suite de notre analyse qui a été faite tel que décrit précédemment.

### *2.3.1 Les façons de développer le sentiment d'appartenance selon les apprenants*

Lorsque les apprenants ont été interrogés à propos de ce qui pouvait potentiellement développer le sentiment d'appartenance, bien que certains se disent satisfaits du sentiment d'appartenance qu'ils entretiennent envers le Centre la Relance, plusieurs apprenants ont écrit qu'une offre plus abondante et diversifiée d'activités parascolaires serait favorable à celui-ci. Plusieurs apprenants ont également mentionné qu'il pourrait être bénéfique de mettre en place différentes stratégies afin d'augmenter la fréquence des relations entre les pairs. Ils ont expliqué que certains ont besoin d'aide pour la socialisation, et que de nouvelles stratégies devraient être mises en place afin d'intégrer les nouveaux apprenants. Un élève a indiqué que des groupes de discussion permettraient de créer des liens tout en favorisant le sentiment d'appartenance. Près de la moitié des apprenants ont dit manger seuls au centre la Relance. Ainsi, un élève a suggéré la mise sur pied d'un groupe afin d'aider les gens seuls à dîner avec quelqu'un pourrait être quelque chose d'intéressant. À quelques reprises, les apprenants ont évoqué l'idée qu'il faudrait éduquer les jeunes à accepter la différence entre les individus, que ce soit sur le plan culturel ou physique. Également, quelques apprenants ont nommé qu'ils aimeraient avoir des méthodes pédagogiques variées et ne pas toujours vivre leur apprentissage en enseignement individualisé. En terminant, certains apprenants ont



énoncé le fait que d'avoir un cadre clair à respecter quant à la gestion des présences serait favorable au sentiment d'appartenance.

### 2.3.2 *Suggestions d'activités parascolaires selon les candidats*

Lorsque les apprenants ont été questionnés à propos des activités parascolaires qu'ils aimeraient se voir offrir, certaines catégories d'activités ont été nommées plus fréquemment. Ainsi, l'activité qui a soulevé le plus d'intérêt correspond aux sorties de type culturel, incluant théâtre, musée et visite de sites historiques. Ensuite, les apprenants ont exprimé leur intérêt pour les activités sportives, telles que la natation, le basketball, l'équitation, la randonnée, le skateboard qui ont été les sports mentionnés. Un élève a indiqué le désir de participer à des tournois inter-écoles. Beaucoup d'apprenants ont exprimé le désir d'avoir une bibliothèque et/ou un lieu tranquille pour lire, dessiner et étudier, et une élève a proposé des ateliers de YOGA sur l'heure du dîner. Certaines idées n'ont pas été énoncées fréquemment, mais ont potentiellement un grand impact positif sur le sentiment d'appartenance. En effet, un élève a mentionné qu'il pourrait être intéressant d'avoir une murale de la réussite, avec des photos et des témoignages. Un autre élève a proposé qu'une levée de fond pour un organisme pourrait être une activité intéressante. Le tiers des apprenants qui ont des enfants ont indiqué qu'ils aimeraient beaucoup se voir offrir des activités parents-enfants à l'école. Enfin, des ateliers d'art plastique susciteraient vraiment beaucoup d'intérêt chez les répondants.

## CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION

La discussion qui suit portera sur la validité des résultats en s'appuyant sur la littérature scientifique. Ainsi, nous nous attarderons à la conception du sentiment d'appartenance du personnel du centre la Relance, de la relation avec l'enseignant nécessaire au développement du sentiment d'appartenance, de l'importance de favoriser la relation avec les pairs, de comment favoriser la relation des apprenants avec leur institution scolaire. De plus, nous aborderons la variabilité du sentiment d'appartenance selon les caractéristiques personnelles des apprenants avant d'aborder le sentiment d'appartenance particulièrement important chez les élèves financés par le CLE. Nous discuterons ensuite de la validité des résultats concernant les résultats relatifs à la classe fermée en comparaison aux classes ouvertes, avant d'aborder les points forts et les limites de notre essai, et nous terminerons par nos recommandations en lien avec la revue de littérature scientifique et notre analyse de la situation concernant le sentiment d'appartenance au Centre la Relance.

### 1. LA CONCEPTION DU SENTIMENT D'APPARTENANCE

En ce qui concerne la conception du sentiment d'appartenance chez le personnel, bien qu'ils accordent de façon unanime de l'importance au sentiment d'appartenance et que l'aspect inclusif de celui-ci ait été relevé fréquemment, les enseignants attribuent moins d'importance aux autres aspects que comporte la définition du sentiment d'appartenance; les trois aspects définitionnels retenus dans le cadre de cette étude étant l'inclusion, l'acceptation et le soutien des autres et de son environnement. De plus, en faisant référence à notre modèle qui inclut trois déterminants du sentiment d'appartenance, soit la relation avec l'enseignant, la relation avec les pairs et la relation avec l'institution, il semble que la relation à l'institution ne fasse pas partie naturellement de la conception qu'ont les enseignants des déterminants du sentiment d'appartenance. Bien que le personnel ait souligné de façon majoritaire qu'un fort sentiment d'appartenance pouvait être un facteur de protection contre l'abandon scolaire, ce qui concorde avec la littérature (Christenson et Turlow, 2004; Duclos, 2015) et que le

sentiment d'appartenance exerçait une influence positive sur la motivation et la réussite scolaire, aucun d'entre eux n'a relevé la détresse émotionnelle associée à un faible sentiment d'appartenance (Dumont et Rousseau, 2017). Il semble donc que le personnel considère l'effet du sentiment d'appartenance sur la motivation et la réussite scolaire sans tenir compte des effets psychologiques et ainsi des caractéristiques affectives de leurs apprenants. En conséquence, bien que le personnel considère important le sentiment d'appartenance, il semble que la conception qu'ils ont de celui-ci soit partielle. Sensibiliser les enseignants à l'importance des trois déterminants du sentiment d'appartenance pourrait avoir des conséquences positives sur le sentiment d'appartenance. Au regard de ces résultats, il me semble donc essentiel de discuter avec le personnel quant aux caractéristiques du sentiment d'appartenance que l'on retrouve dans les écrits scientifiques afin de permettre à l'équipe de s'arrimer à une conception commune et partagée et ainsi leur permettre de travailler dans le même sens.

## 2. LA RELATION AVEC L'ENSEIGNANT

Les enseignants jouent un rôle important dans le développement du sentiment d'appartenance. En effet, ils contribuent au développement de celui-ci par l'environnement positif qu'ils procurent à l'élève, par leur écoute et leur support (Allen et Boyles, 2012; Deci *et al.*, 1991, Osterman, 2000). Il va sans dire que les enseignants du Centre la Relance réussissent très bien à établir une relation de confiance avec les apprenants. Cette relation est particulièrement appréciée par la clientèle fréquentant la FGA, tel que décrit dans la littérature (Dumont et Rousseau, 2017). Ils utilisent d'ailleurs les rencontres de tutorat comme une rencontre privilégiée afin d'approfondir le lien avec les apprenants sur le plan surtout pédagogique et formatif (Villemagne 2011). Ces derniers se sentent écoutés et privilégiés. L'importance qu'accordent les enseignants du Centre la Relance à développer la relation avec les apprenants pourrait expliquer la forte cote que les apprenants ont accordée à la relation enseignant-apprenant puisque la conception que les enseignants ont du sentiment d'appartenance teinte évidemment leurs interventions auprès des apprenants.

Ainsi, les enseignants du Centre la Relance ont tendance à développer fortement la relation avec l'enseignant au détriment des deux autres déterminants du sentiment d'appartenance, soit la relation avec les pairs et la relation à l'institution. En ce qui concerne le lien avec les pairs, puisque les occasions d'établir des liens avec les pairs semblent se faire plus rares au Centre la Relance, cela pourrait expliquer que la cote associée à cette dimension soit égale à la cote moyenne. Lors des entrevues semi-dirigées effectuées avec les enseignants, quelques enseignants ont mentionné faire des activités en classe, parfois pédagogiques, parfois non. De plus, très peu d'enseignants ont soulevé l'importance de la relation avec les pairs. En ce qui concerne la relation avec l'institution, c'est la dimension du sentiment d'appartenance qui a obtenu la plus basse cote. L'absence de comité étudiant, de participation des apprenants dans les décisions, la méconnaissance du conseil d'établissement des apprenants, celui-ci étant connu par seulement 38 % des apprenants, le manque d'opportunités de participation sont autant de facteurs qui pourraient expliquer ce résultat selon les apprenants et les enseignants.

Il en va de même pour la direction qui priorise la relation avec le personnel, mais qui ne s'était jamais attardée à l'importance de la relation entre les pairs. Donc, bien que les enseignants accordent beaucoup de temps et d'énergie à établir une relation maître-élève de qualité, empreinte de soutien, d'écoute, d'empathie et de bienveillance, peu d'entre eux mettent en place des stratégies afin de favoriser les relations entre pairs en classe, ne favorisant pas les relations positives entre les pairs (Osterman, 2000). Également, la direction ne favorisant pas ce type de relation interpersonnelle, il semble que de mettre en place des stratégies favorisant les relations entre les pairs en classe et à l'extérieur des murs de la classe pourrait avoir un impact positif intéressant sur le sentiment d'appartenance des apprenants.

Cette tangente prise par le personnel du Centre la Relance se reflète chez les apprenants. En effet, les apprenants obtiennent un pointage concernant le sentiment d'appartenance beaucoup plus élevé lorsqu'ils ont été interrogés relativement à la relation maître-élève comparativement aux deux autres déterminants. Les apprenants du Centre la

Relance se sentent donc fortement connectés à leurs enseignants, mais développent peu les relations interpersonnelles avec les pairs.

### 3. FAVORISER LA RELATION AVEC LES PAIRS

Il nous semble donc important, à la lumière de nos résultats qui démontraient un plus faible degré de sentiment d'appartenance spécifique à la relation avec les pairs, de favoriser la création de liens entre les apprenants en situation formelle, non formelle et informelle. De plus, puisque les apprenants ont clairement nommé le besoin de favoriser la création de liens entre eux, et ainsi diminuer la solitude vécue par beaucoup de personnes interviewées, il nous semble important que le Centre la Relance développe davantage cet aspect du sentiment d'appartenance pour aider les personnes à se développer un réseau social à l'école et même peut-être hors des murs de l'école.

#### 3.1 Favoriser les relations interpersonnelles en contexte formel

Les enseignants ont un rôle à jouer dans l'établissement des relations interpersonnelles par la mise en œuvre de méthodes pédagogiques favorisant les liens entre les apprenants en situations formelles, ce qui par ailleurs serait en cohérence avec les fondements socioconstructivistes de la réforme à la FGA. Cependant, plusieurs enseignants ont soulevé la difficulté de varier les activités pédagogiques en classe en contexte d'enseignement individualisé. Il serait donc pertinent d'offrir plus de formations aux enseignants dans le but de les outiller à varier leurs méthodes pédagogiques en développant des scénarios d'apprentissage qui font appel au travail d'équipe. En effet, tel que suggéré par Osterman (2000), l'enseignant a le pouvoir d'influencer le sentiment d'appartenance par le biais des pratiques pédagogiques qu'il mettra en place afin de favoriser le lien entre les apprenants en situation formelle. Cependant, il ne faut pas se laisser prendre au piège d'une formation d'ordre générale offerte par un spécialiste du secteur des jeunes qui croit pouvoir adapter son contenu au secteur de la FGA, mais bel et bien offrir une formation dispensée par un spécialiste de l'éducation des adultes quant à la variation de la pédagogie en contexte

de FGA. La coconstruction en ateliers d'activités pédagogiques socioconstructivistes incluant la différenciation pédagogique permettant d'intégrer les différents niveaux d'apprentissage qui cohabitent dans une même classe serait une avenue à explorer.

De plus, le Centre la Relance, de par son organisation scolaire, peut également influencer la fréquence des relations entre les pairs en révisant son organisation scolaire afin de favoriser les communautés d'apprentissage qui sont favorables au sentiment d'appartenance. En effet, un nombre significatif d'apprenants ont mentionné le besoin d'une pédagogie plus près de celle du secteur des jeunes, d'instaurer un système d'ateliers avec un peu d'enseignement magistral, qui ne veut pas dire un enseignement où les apprenants sont passifs, avec des groupes plus homogènes. Au cours des derniers mois, à la demande de la direction, certains enseignants se sont portés volontaires à offrir des périodes d'enseignement magistrales offertes aux apprenants intéressés. Bien qu'il serait bénéfique de reconduire cette mesure, il faudrait s'assurer que ces ateliers pédagogiques soient davantage offerts sous forme de communauté d'apprentissage où l'élève est actif. Il faudrait également laisser à la disposition des apprenants un local afin de travailler en équipe pendant les heures de classe, qui pourrait grandement favoriser les liens entre les apprenants en situation formelle.

### **3.2 Favoriser les relations interpersonnelles en contexte non formel**

Si l'on s'intéresse aux situations d'interaction non formelles ayant lieu lors d'activités proposées par l'école, il me semble essentiel que le Centre la Relance propose davantage d'activités parascolaires aux apprenants afin de leur fournir des occasions de développer des relations interpersonnelles avec les pairs et avec les membres du personnel du Centre (Villemagne, 2011). Bien que l'an dernier, une technicienne en loisir ait été mandatée pour produire un calendrier d'activités en fonction des intérêts des apprenants, celui-ci n'a pas été mis de l'avant. Il nous semble primordial que de l'énergie soit investie afin d'augmenter l'offre d'activités parascolaires, et ce, dès le début de l'année, en consultant les apprenants, et ce afin de combler le besoin d'entrer en relation avec les pairs et de briser l'isolement de plusieurs (Beaumeister et Leary, 1995; Ceci et Ryan, 2000). La mise sur pied

d'un conseil étudiant favorisant lui-même les liens entre les apprenants serait pertinente pour augmenter l'engagement des apprenants. Ainsi, le comité étudiant pourrait organiser des activités non formelles favorisant davantage les liens entre les apprenants. Il est à noter que la participation au conseil étudiant pourrait devenir une activité qui serait rattachée à un cours complémentaire spécifique au Centre, puisque plusieurs apprentissages y sont faits par les apprenants, et ainsi, un enseignant aurait la responsabilité de ce comité dans le cadre de sa tâche enseignante. En plus d'augmenter l'offre d'activités favorisant les liens entre les apprenants, le comité étudiant permettrait une responsabilisation des apprenants quant à l'organisation d'activités et participerait davantage à la prise de décisions du Centre la Relance. De plus, un comité de radio étudiante pourrait être formé afin de diffuser de la musique sur l'heure du dîner. Enfin, si le budget le permet, embaucher un technicien en loisir permettrait de dynamiser le Centre la Relance et d'offrir davantage d'activités aux apprenants et aux enseignants afin de favoriser les liens.

### **3.3 Favoriser les relations interpersonnelles en contexte informel**

En ce qui concerne les rencontres informelles entre les apprenants, il nous semble important de les favoriser en proposant aux apprenants différents locaux lors des heures de dîner et de pause. Ainsi, bien que la grande salle et un coin plus tranquille soient à leur disposition, ouvrir quelques classes à l'heure du dîner afin de permettre aux apprenants qui en ressentent le besoin de travailler seuls ou en équipe serait bénéfique. Cela pourrait également permettre aux apprenants qui dinent seuls de se retrouver dans ses locaux et de créer des liens.

## **4. FAVORISER LA RELATION AVEC L'INSTITUTION**

Le Centre la Relance a le pouvoir d'influencer positivement le sentiment d'appartenance (Osterman, 2000; Sanchez *et al.*, 2005; Villemagne, 2014). En effet, bien que le Centre la Relance offre un Service d'entrée en formation, quelques apprenants ont mentionné qu'ils se sentaient seuls lors des premières journées d'école et qu'un

accompagnement plus personnalisé pourrait être offert. Nous croyons que jumeler un nouvel élève à un ancien élève pourrait faciliter l'intégration de celui-ci en lui faisant découvrir son nouveau milieu d'apprentissage. Le comité d'encadrement mis sur pied par la direction compte implanter des changements en ce sens. Ainsi, les nouveaux apprenants seront jumelés avec un groupe d'anciens apprenants qui pourront répondre à leurs questions, les accueillir et faire visiter les lieux. De plus, en ce qui concerne la relation à l'institution, impliquer davantage les apprenants dans les différentes décisions de Centre pourrait être bénéfique. La mise sur pied du comité étudiant est un exemple, mais il faudrait les consulter régulièrement à propos de différents sujets les concernant. Ensuite, il serait pertinent de mettre sur pied un mur de la réussite où chaque finissant verrait sa photo affichée et pourrait y écrire un petit mot. Impliquer les apprenants à décorer le Centre la Relance par le biais d'œuvres qu'ils pourraient réaliser dans des ateliers ou d'une murale pourrait également favoriser la relation à l'institution. De plus, avec l'arrivée du PEVR, il nous semblerait approprié de revoir les valeurs véhiculées par le Centre la Relance et inclure le développement du sentiment d'appartenance dans les priorités. Enfin, plusieurs enseignants ont soulevé que la variabilité des horaires ne favorisait pas le sentiment d'appartenance, tant par la relation avec l'enseignant que par la relation avec les pairs. En effet, un élève qui débute dans une matière se voit fréquemment changer d'horaire. Former la technicienne en organisation scolaire afin de la sensibiliser aux enjeux du sentiment d'appartenance aurait un impact positif sur la stabilité des horaires et faciliterait ainsi la création de liens entre les apprenants tout en favorisant une relation maître-élève de qualité. En effet, la stabilité des groupes ainsi que la taille des groupes influencent le sentiment d'appartenance (Villemagne, 2014). En terminant, des tournées de classe plus fréquentes des directions, ainsi que leur implication dans différentes activités sont des mesures qui permettraient également au Centre la Relance de favoriser le sentiment d'appartenance.

## 5. EFFETS VARIABLES DU SENTIMENT D'APPARTENANCE

Bien qu'il soit important d'implanter des stratégies afin de conduire les apprenants à développer un sentiment d'appartenance au Centre la Relance, les effets de celui-ci seront



variables d'un individu à l'autre selon le contexte et les caractéristiques individuelles (Goodenow, 1993b). En effet, les caractéristiques personnelles sont des variables à considérer tel que le mentionne le modèle proposé dans cette étude. Ainsi, le sentiment d'appartenance des apprenants du Centre la Relance varie selon l'âge des apprenants. Il y a surtout une question développementale en jeu. Duclos *et al.* (1995) insiste sur l'importance des pairs dans l'identification à un groupe d'amis qui constitue un lieu de reconnaissance pour les jeunes adultes. Cela concorde avec ce que quelques enseignants ont souligné, soit le fait que les apprenants plus âgés, qui ont souvent un but précis, ont moins besoin de développer un sentiment d'appartenance au Centre la Relance, car ils se concentrent sur leur objectif professionnel. Le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance varie également selon le genre des apprenants. Bien que nous sommes conscients qu'il faille considérer nos résultats avec précaution en considérant que la proportion des genres de notre échantillon est différente de la proportion des genres de la population étudiée, soit les apprenants du centre la Relance, nos résultats concordent avec la littérature. En effet, Dumont *et al.* (2015) et Dumont et Rousseau (2017) rapportent que les besoins psychologiques varient selon les genres, les filles ayant des besoins socioaffectifs plus importants avec l'enseignant. Cela confirme donc la différence obtenue chez les filles par rapport à la relation avec l'enseignant. Ainsi, comme mentionné par différents auteurs, les filles accordent plus d'importance à la relation avec l'enseignant que les garçons (Goodenow, 1993b; Osterman, 2000; Sanchez *et al.*, 2005). Ces auteurs mentionnent également que les garçons accordent plus d'importance à la relation avec les pairs qu'à la relation avec l'enseignant. Cela ne concorde pas avec les résultats obtenus qui démontrent que les apprenants masculins accordent plus d'importance à la relation avec l'enseignant qu'à la relation avec les pairs. Cela pourrait s'expliquer par la relation particulière qui découle de l'enseignement individualisé. Puisque les garçons montrent un sentiment d'appartenance plus faible que celui des filles, il me semble essentiel de maintenir l'activité de hockey déjà existante. Enfin, il nous semble peu probable que le point de vue mentionné par certains enseignants à l'effet que les apprenants ayant un sentiment d'appartenance trop fort les inciteraient à rester plus Centre, s'avère exact. Aucune mention en ce sens n'est faite dans la littérature.

Il est à noter que certains enseignants ont également accordé une connotation négative à un trop grand sentiment d'appartenance. Cela concorde avec le fait que quelques fois, l'influence des pairs peut être de nature négative (Dumont et Rousseau, 2017; Goodenow, 1993b et Juvonen, 2006). En effet, pour que le sentiment d'appartenance ait un effet positif sur la motivation, l'aspect de la relation avec les pairs doit être empreint d'une influence positive de ces derniers. De plus, bien qu'aucune de nos questions n'ait porté sur l'influence des caractéristiques intrinsèques de l'individu, plusieurs enseignants ont soulevé que le sentiment d'appartenance aurait un effet variable selon les apprenants, tel que proposé par notre modèle.

#### 6. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE CHEZ LES APPRENANTS FINANCÉS PAR EMPLOI QUÉBEC

Dans le cadre de notre étude, nous avons remarqué que les apprenants financés par Emploi Québec démontraient un sentiment d'appartenance significativement plus grand que les apprenants avec un revenu autre. En effet, bien que nous ayons tenté de mettre en lumière des différences entre ce groupe, le groupe des apprenants qui travaillent et le groupe des apprenants recevant un soutien financier familial, les deux derniers groupes n'ont pas montré de différence significative. Il faut dire que le fait de travailler est positif chez les élèves jusqu'à un certain nombre d'heures. Il devient ensuite négatif et engendre du désengagement. En effet, 69% des apprenants auraient des problèmes de persévérance en raison de difficultés financières et 50% en raison de difficultés de conciliation travail-famille. (Savoie-Zajc et Dolbec, 2007). De plus, il faut se questionner sur les réelles motivations de fréquentation scolaire des élèves qui reçoivent une aide familiale parentale. Vont-ils à l'école uniquement sous l'effet de la pression familiale et la peur de ne plus être en mesure de rencontrer leurs obligations financières reliées au cellulaire ou autre s'ils cessent cette fréquentation scolaire? Il est également important de rappeler que tous les élèves inscrits au Centre la Relance de jour fréquentent le Centre à temps plein. Le fort sentiment d'appartenance démontré par les apprenants financés par le CLE pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. En premier lieu, pour les apprenants financés par Emplois Québec, le technicien en travail social exerce un

suivi serré. Les apprenants pourraient alors se sentir importants, car on leur accorde une attention particulière. Ils ont également l'occasion de développer une relation privilégiée avec une personne significative, soit le technicien en travail social. En plus d'être soumis à un cadre clair en ce qui a trait à la gestion des absences, ils ont également l'occasion de participer à différentes activités qui leur sont offertes exclusivement. Bref, les apprenants financés par Emploi Québec forment une petite communauté, ce qui leur permet de tisser des liens entre eux favorisant ainsi le sentiment d'appartenance.

## 7. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DE LA CLASSE FERMÉE EN RELATION AVEC LES CLASSES OUVERTES

Nous nous attendions à ce que les élèves fréquentant la classe fermée aient un sentiment d'appartenance plus fort que ceux qui fréquentent les classes ouvertes, ce qui ne fut pas le cas. Nous émettons quelques hypothèses qui pourraient expliquer ce résultat contraire au résultat attendu. En premier lieu, la clientèle fréquentant la classe fermée de FBC pourrait être une clientèle plus vulnérable et présenter de plus grandes difficultés de lecture que les apprenants qui fréquentent les classes variables. Les apprenants auraient ainsi peut-être eu du mal à interpréter correctement les énoncés constituant l'instrument de prise de mesure. Cette différence entre les résultats obtenus et les résultats attendus pourraient également découler de la structure de notre questionnaire. En effet, ces apprenants formant une communauté d'apprentissage fréquentent souvent uniquement leur classe et sortent peu dans les airs communs. Le questionnaire proposé comportait beaucoup de questions se référant au sentiment d'appartenance au Centre la Relance en tant qu'établissement, et non uniquement la classe. Ainsi, si ces apprenants n'ont pas développé un sentiment d'appartenance qui se vit également en dehors des murs de la classe, il se peut que le score de ses apprenants soit plus bas, bien qu'ils aient un sentiment d'appartenance très fort à la classe. En terminant, ce résultat est peut-être un effet de notre échantillonnage, le nombre peu élevé de participants fréquentant une classe fermée pourrait avoir induit un biais à notre étude.

## 8. NOS RECOMMANDATIONS

À la lumière de notre analyse de la situation au Centre la Relance, voici les recommandations proposées afin de rehausser le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance. Nous avons formulé trois thèmes de recommandations générales, soit la formation, l'organisation scolaire et les activités parascolaires qui se déclinent chacun en recommandations spécifiques.

### 8.1 Nos recommandations concernant la formation

Ainsi, afin d'augmenter le sentiment d'appartenance au Centre la Relance, il nous semble essentiel que tout le personnel soit sensibilisé au sentiment d'appartenance, à ses déterminants et à ses effets. De plus, nous croyons que si tout le personnel du Centre la Relance s'arrime à une même conception, il sera plus facile de travailler de concert.

1. Former le personnel sur le sentiment d'appartenance afin d'approfondir leur connaissance du concept et uniformiser la conception de l'équipe.
2. Proposer des activités de coformation au sein de l'équipe enseignante afin d'appriivoiser l'utilisation d'activités pédagogiques de type socioconstructiviste et ainsi favoriser la création de liens entre les pairs et entre les pairs et les enseignants.

### 8.2 Nos recommandations concernant l'organisation scolaire

Ensuite, en ce qui concerne l'organisation scolaire, nous croyons que le Centre la Relance devrait adopter une organisation scolaire qui favorise le sentiment d'appartenance des apprenants.

1. Adopter une organisation scolaire qui mise sur la relation enseignant-élève au moyen d'une certaine stabilité des horaires pour les apprenants.

2. Diminuer le nombre d'enseignants pour une même matière afin de favoriser, dans la durée, le développement des liens entre un même enseignant et ses apprenants.
3. Offrir des locaux où les apprenants peuvent travailler ou manger ensemble à l'heure du dîner et ainsi éviter de se retrouver seuls et peut-être créer de nouveaux liens.
4. Former un conseil étudiant dans le cadre d'un cours complémentaire propre au Centre.
5. Impliquer les apprenants dans certaines prises de décision via le conseil étudiant ou par la représentation étudiante au conseil d'établissement.

En terminant, nous croyons que le Centre la Relance devrait miser sur un programme parascolaire afin de favoriser la création de liens entre les apprenants, apprenants pour qui ces activités sont souvent leurs seules distractions (Villemagne, 2014).

### **8.3 Nos recommandations concernant les activités parascolaires**

1. Augmenter l'offre d'activités parascolaires afin que les filles puissent satisfaire leur besoin de connaître leurs buts et leurs passions et que les garçons puissent exercer des activités qui mettent en valeur leurs forces et leurs habiletés. De plus, certaines de ces activités devront favoriser les contacts enseignants-apprenants en contexte non formel.
2. Mettre sur pied une radio étudiante afin de développer la vie culturelle au Centre.
3. Si les fonds le permettent, envisager l'embauche d'un technicien en loisirs.

Ces recommandations ainsi faites nous permettent de conclure cet essai en revenant sur ses principaux aspects.

## 9. BILAN DES POINTS FORTS ET DES LIMITES DE NOTRE ESSAI

### 9.1 Les points forts de notre essai

Notre essai a su mettre en évidence la conception et les pratiques des enseignants concernant le sentiment d'appartenance. Bien que des stratégies favorisant celui-ci soient utilisées, certaines stratégies gagneraient à être implantées afin de favoriser le développement de celui-ci, en particulier en ce qui concerne la relation avec les pairs et la relation avec l'institution. En effet, le questionnaire de collecte de données utilisé chez les apprenants nous a permis de mettre en évidence que l'aspect de la relation avec l'enseignant au Centre la Relance est privilégié au détriment des déterminants de la relation avec les pairs et à l'institution.

### 9.2 Les limites de notre essai

Le faible taux de présence dans deux classes lors de notre collecte de donnée a limité notre nombre de participants. De plus, la complexité à faire signer le formulaire de consentement chez les jeunes de 16-17 ans a limité la participation de ce groupe d'âge, ce qui a rendu notre échantillon non conforme à la population qui était constituée de 20 % d'apprenants mineurs. Également, notre questionnaire ne nous a pas permis de mettre en lumière le sentiment d'appartenance développé chez les apprenants fréquentant une classe fermée qui forme une communauté d'apprentissage, puisque celui-ci ne s'attardait pas à la variable du sentiment d'appartenance à la classe qui, selon la littérature, devrait être plus élevé que celui des apprenants fréquentant une classe ouverte (Dumont et Rousseau, 2017). En terminant, les apprenants ayant quitté le Centre avant la fin de leur formation pourraient avoir quitté parce qu'ils n'avaient pas développé un sentiment d'appartenance suffisamment grand, et ces derniers n'ont pas été pris en considération dans notre échantillon.

### 9.3 L'atteinte des objectifs

Au terme de notre étude de cas, nous pouvons affirmer avoir atteint la quasi-totalité de nos objectifs. En ce qui concerne notre premier objectif, qui consistait à caractériser le sentiment d'appartenance à l'aide des enseignants et des apprenants afin d'émettre des recommandations dans le but de maintenir ou d'améliorer le sentiment d'appartenance, nous considérons cet objectif comme étant partiellement atteint. En effet, notre collecte de donnée nous a permis de dresser un portrait intéressant du sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance. Notre collecte de données ne nous a cependant pas permis de mettre suffisamment en relation le sentiment d'appartenance des apprenants inscrits en FBC avec les apprenants inscrits en FBD tel que nous avions espéré au début de l'étude.

Pour ce qui est du deuxième objectif qui consistait à mettre en évidence les stratégies favorisant le maintien ou le rehaussement du sentiment d'appartenance du point de vue des enseignants et de la direction, notre collecte de données nous a permis de répertorier différentes stratégies favorables au sentiment d'appartenance tel que la relation enseignant-apprenant, mettre en place des conditions favorisant la relation entre les pairs et offrir une diversité d'activités parascolaires.

En terminant, notre troisième objectif, qui était de formuler des recommandations pour maintenir ou augmenter le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance a également été atteint. En effet, au terme de notre étude, nous avons été en mesure de dresser une liste de recommandations que le Centre la Relance pourrait mettre en place afin d'augmenter le sentiment d'appartenance des apprenants.

## CONCLUSION

L'éducation des adultes offre un service essentiel à la société dans le but d'augmenter la formation de base et ainsi rehausser l'éducation de la société afin de faire face aux changements qui ont eu lieu au fil du temps dans le marché de l'emploi. Le service offert au Centre la Relance est donc important pour les citoyens de la région, puisqu'il offre l'opportunité aux adultes non diplômés d'accéder à un diplôme et ainsi à des conditions de vie de meilleure qualité. Le Centre la Relance doit cependant travailler à augmenter la rétention de sa clientèle, afin que les apprenants quittent lorsque leur objectif de formation est atteint. Bien que la littérature scientifique se soit penchée davantage sur le sentiment d'appartenance au secteur des jeunes, certains modèles proposés sont adaptables à la situation de la formation générale des adultes. En effet, le sentiment d'appartenance aurait un effet direct et indirect sur la motivation et la réussite scolaire des apprenants. Inspirés des différents modèles proposés, nous avons proposé notre propre modèle, qui est davantage en accord avec la définition tridimensionnelle retenue dans le cadre de cette étude. Ainsi, le sentiment d'appartenance pourrait potentiellement favoriser la rétention des apprenants au Centre la Relance, par le biais de ses trois dimensions, soit la relation enseignant-élève, la relation avec les pairs et la relation à l'institution.

En conséquence, dans cette étude, nous avons tenté de caractériser la situation actuelle au Centre la Relance quant au sentiment d'appartenance par le biais d'une collecte de données effectuée chez les apprenants, les enseignants et la direction. Cela nous a permis de déterminer que, bien que le sentiment d'appartenance soit important pour le personnel du Centre la Relance, la conception que s'en fait le personnel du Centre la Relance n'est pas homogène. Nous avons également mis en lumière certaines variations du sentiment d'appartenance chez différents groupes d'apprenants. Finalement, nous avons été en mesure de faire des recommandations afin de rehausser le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance par le biais de formation, de changements dans l'organisation scolaire et dans l'offre d'une diversité d'activités parascolaires.



Afin de bonifier la présente étude, il pourrait être intéressant de se pencher de nouveau sur le cas du Centre la Relance après que certains changements aient été apportés afin d'observer si ces changements ont un impact sur le sentiment d'appartenance des apprenants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Revue Enfances, Familles, Générations*, 20, 148-167.
- Baumeister, R.F. et Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Québec : Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, P. (2002). *Être à jour toujours! La portée de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation 2002-2003*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?id=109055](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=109055)>
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 287-307.
- Bourdon, S., Roy, S. et Bélisle, R. (2004). *J'embarque quand ça me ressemble : le plaisir d'apprendre*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://cdi.merici.ca/2012-04-16/plaisir-apprendre.pdf>>
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 2, 1643-1647.
- Cauvier, J. et Desmarais, D., (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et politique*, 70, 45-62.
- Centre la Relance (2014). *Projet éducatif 2014-2019 : phase 1 : portrait de la situation*. Document inédit.

- Christenson, S. L. et Thurlow, L. M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions and challenges. *Current Directions. Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Clinique d'apprentissage spécialisée (2017). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.apprenonsensemble.com/index.php>>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2016). *Entente collective entre le CPNCF et la CSN*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04\\_Conv\\_coll\\_2015\\_2020/e\\_nseignant/2017-11-09\\_FSE\\_Conv\\_2015-2020\\_ajour.pdf](http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04_Conv_coll_2015_2020/e_nseignant/2017-11-09_FSE_Conv_2015-2020_ajour.pdf)>
- Connell, J.-P., Beale-Spencer, M. et Aber, J.-L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth : context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251.
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P., (2011). Usage des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et Sociétés*, 13(2), 201-221.
- Drolet, A. (2013). *Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent! Comprendre et intervenir*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi. Document téléaccessible à l'adresse <[http://constellation.uqac.ca/2020/6/quand\\_les\\_absences\\_nous\\_interpellent.pdf](http://constellation.uqac.ca/2020/6/quand_les_absences_nous_interpellent.pdf)>
- Duclos, G. (2015). *Comment augmenter le sentiment d'appartenance de mon enfant face à son école?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://petitevictoire.org/les-chroniques-de-germain-duclos-comment-augmenter-le-sentiment-dappartenance-de-mon-enfant-face-a-son-ecole/>>
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents : vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Saint-Lambert : Les éditions Héritage Inc.

- Dumont, M., Beaumier, F., Leclerc, D., Massé, L. et Rousseau, N. (2009). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants*. Rapport de recherche FQRSC. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Dumont, M. et Rousseau, N. (2017). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F. et McKinnon, S. (2015). Une description des profils et des besoins psychologiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes. In C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 27-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Gagnon, C. et Brunel, M-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie*, 10(1-2), 305-330.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Les éditions Guerin.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents : scale development and educational correlates. *Psychology in the schools*, Janvier, 79-90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of early adolescence*, 13, 21-43.
- Gouvernement du Canada (2017). *Les jeunes hommes et les jeunes femmes sans diplôme d'études secondaires*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse  
<<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2017001/article/14824-fra.pdf>>
- Gouvernement du Québec (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse :  
<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0412.pdf>>
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/Politique.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf)>

- Gouvernement du Québec (2003). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*. Québec : Institut de la statistique. Document téléaccessible à l'adresse  
<<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/litteratie-quebec2003.pdf>>
- Gouvernement du Québec (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse :  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adult\\_e\\_action\\_comm/cadregeneral.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adult_e_action_comm/cadregeneral.pdf)>
- Gouvernement du Québec (2007a). *Une histoire de l'éducation des adultes : apprendre tout au long de la vie*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adult\\_e\\_action\\_comm/41-7018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adult_e_action_comm/41-7018.pdf)>
- Gouvernement du Québec (2007b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008a). *Statistiques de l'éducation : éditions 2008*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/StatEduc\\_2008.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/StatEduc_2008.pdf)>
- Gouvernement du Québec (2008b). *Tandem sur la réussite des adultes en formation. Conditions favorisant la réussite*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/TandemReussiteAdultesFormation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/TandemReussiteAdultesFormation.pdf)>
- Gouvernement du Québec (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse :  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adult\\_e\\_action\\_comm/ServicesEducatifsCompFGA.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adult_e_action_comm/ServicesEducatifsCompFGA.pdf)>
- Gouvernement du Québec (2012). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indicateurs\\_educ\\_2012\\_webP.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf)>

- Gouvernement du Québec (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes : Avis à la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse  
<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>>
- Gouvernement du Québec (2014). *Regard statistique sur la jeunesse : État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans 1996 à 2012*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse  
<<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/regard-jeunesse.pdf>>
- Gouvernement du Québec (2015). *Bulletin statistique de l'éducation. Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec : Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme?* Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques/info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques/info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)>
- Gouvernement du Québec (2017). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*. Québec : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Document téléaccessible à l'adresse  
<[file:///C:/Users/Julie/Downloads/MTESS\\_stats-AS\\_2017-04.pdf](file:///C:/Users/Julie/Downloads/MTESS_stats-AS_2017-04.pdf)>
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L. et Bouwsema, M. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of pediatric nursing*, 6(3). 172-177.
- Hiroux, M.-H. (2011). L'incidence du programme Vers le pacifique sur les buts de maîtrise et le sentiment d'appartenance à l'école. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal, Québec. Document téléaccessible à l'adresse :  
<[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5354/Hiroux\\_Marie-Helene\\_2011\\_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5354/Hiroux_Marie-Helene_2011_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>
- Juvoven, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. In P.A. Alexander et P.H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology*, 2<sup>nd</sup> edition (p. 255-674). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Langevin, L. (1999). L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur. Montréal : Les éditions Logiques

- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., et Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong : On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and social psychology bulletin*, 37(9), 1185-1201.
- Lavoie, N., Lévesque, J-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski : Les Éditions Appropriation.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition*. Montréal: Éditions Guérin.
- Leroux, G. et Noel-Gaudreault, M. (2007). *L'éducation des adultes : Enfin la réussite!* Québec français, 144, 60-61.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school : attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7), 274-283.
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Marcotte, J., Lévesque, G., Corbin, J. et Villatte, A. (2015). Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. In C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 11-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maslow, A. (2008). Besoins fondamentaux, motivation et personnalité. In A. Maslow (dir.), *Devenir le meilleur de soi-même* (p. 41-135). Paris : Eyrolles.
- Morin, J. (2012). *L'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) à l'école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux?* Mémoire de maîtrise en enseignement, Université de Nantes, Nantes.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, 3<sup>ème</sup> édition : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Richer, S. F. et Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.
- Robertson, A. et Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Roeser, R.W., Midgley, C. et Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, 88(3), 408-422.
- Rousseau, N., Thériberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16-18 ans. La volonté de réussir l'école ... et la vie ! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.
- Rousseau, N., Tétreault, G., Bergeron, M. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35(1), 76-94.
- Roy, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/formatio.pdf>>
- Sanchez, B., Colon, Y. et Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender on the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 619-628.
- Kaalvik, E. et Skaalvik, S. (2011). Teacher's feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(4), 369-385.
- St-Amant, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal.
- St-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.



- Tétreault, K., Dumont, M., et Rousseau, N. (2010). *Des liens entre les ressources personnelles et l'atteinte des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant les centres d'éducation aux adultes*. Communication présentée au XVI<sup>e</sup> Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Monterrey, Mexique, juin.
- TREACQ (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. La table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://treacfp.qc.ca/103/PDF/Ens\\_ind\\_EA\\_dans\\_CS\\_5mars1992.pdf](http://treacfp.qc.ca/103/PDF/Ens_ind_EA_dans_CS_5mars1992.pdf)>
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N. et Myre-Biraillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37.
- Villemagne, C., Beaudoin, C., Daniel, J., Correa Molina, E. et Myre-Bisaillon, J. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes*. Québec : Rapport de recherche FQRSC, Université de Sherbrooke.
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte de l'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217.
- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213. Document téléaccessible à <<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/rse/2014/v40/n2/1028419ar.pdf>>.
- Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 120-139.
- Wehlage, G. (1989). Dropping out : Can school be expected to prevent it? In C. Goodenow The psychological sense of school membership among adolescents : scale development and educational correlates. *Psychology in the schools*.

**ANNEXE A**  
**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**  
**AUPRÈS DES ENSEIGNANTS**

1. Sexe:                    ☐ Féminin                    ☐ Masculin
  
2. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous principalement?
 

☐ Mathématiques

☐ FBC

☐ Français

☐ FBD
  
3. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge :
 

☐ 21-30 ans

☐ 31-40 ans

☐ 41-50 ans

☐ 51-60 ans

☐ 61 ans et plus
  
4. Quelle est votre nationalité?
 

☐ Canadienne

☐ Autre

*Spécifiez la nationalité d'origine :* \_\_\_\_\_

Depuis combien d'années résidez-vous au Québec? \_\_\_\_\_
  
5. Langue maternelle
 

☐ Français

☐ Anglais

☐ Autre (préciser) \_\_\_\_\_
  
6. Depuis combien d'années enseignez-vous à La Relance?
 

☐ moins de 5 ans

☐ 5-10 ans

☐ 11-15 ans

☐ 16-20 ans

☐ 21-25 ans

☐ 26-30 ans

☐ 31 ans et plus
  
7. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?
 

☐ moins de 5 ans

☐ 5-10 ans

☐ 11-15 ans

☐ 16-20 ans

☐ 21-25 ans

☐ 26-30 ans

☐ 31 ans et plus

**ANNEXE B**  
**INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS**

1. Comment définiriez-vous le sentiment d'appartenance?
2. Quelle importance accordez-vous au sentiment d'appartenance des apprenants?
3. Selon vous, comment peut-on développer le sentiment d'appartenance chez les apprenants?
4. Selon vous, quelles sont les conséquences d'un faible sentiment d'appartenance des apprenants par rapport au Centre la Relance?
5. Selon vous, quelles sont les conséquences d'un fort sentiment d'appartenance des apprenants par rapport au Centre la Relance?
6. Selon vous, comment le sentiment d'appartenance influence-t-il la réussite scolaire des apprenants?
7. Selon vous, quel rôle pouvez-vous jouer dans le développement du sentiment d'appartenance des apprenants?
8. Lorsque vous rencontrez l'élève lors des rencontres de suivi, vers quoi dirigez-vous la rencontre?
9. Comment le Centre la Relance pourrait rehausser le sentiment d'appartenance?
10. Si une formation concernant le sentiment d'appartenance était offerte au centre, seriez-vous intéressé à y participer?
11. Selon vous, comment l'enseignant peut-il influencer la motivation de l'élève?
12. Comment décririez-vous une relation maître-élève de qualité?
13. Selon vous, comment pourrait-on favoriser la création de liens entre les apprenants en classe?
14. Selon vous, comment pourrait-on favoriser les liens entre les apprenants au Centre la Relance?

**ANNEXE C**  
**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**  
**AUPRÈS DE LA DIRECTION**

1. Sexe:                    ☐ Féminin                    ☐ Masculin

2.        Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge :

☐ 21-30 ans        ☐ 31-40 ans        ☐ 41-50 ans        ☐ 51-60 ans        ☐ 61 ans et plus

3. Quelle est votre nationalité?

☐ Canadienne                    ☐ Autre

*Spécifiez la nationalité d'origine :* \_\_\_\_\_

Depuis combien d'années résidez-vous au Québec? \_\_\_\_\_

4. Langue maternelle

☐ Français                    ☐ Anglais                    ☐ Autre (préciser) \_\_\_\_\_

5. Décrivez votre parcours professionnel en quelques lignes

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANNEXE D**  
**INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE LA DIRECTION**

1. Comment définiriez-vous le sentiment d'appartenance?
2. Quelle importance accordez-vous au sentiment d'appartenance des apprenants?
3. Selon vous, comment peut-on développer le sentiment d'appartenance chez les apprenants?
4. Selon vous, quelles sont les conséquences d'un faible sentiment d'appartenance de l'élève par rapport au Centre la Relance?
5. Selon vous, quelles sont les conséquences d'un fort sentiment d'appartenance de l'élève par rapport au Centre la Relance?
6. Selon vous, comment le sentiment d'appartenance influence-t-il la réussite scolaire de l'élève?
7. Selon vous, quel rôle pouvez-vous jouer dans le développement du sentiment d'appartenance des apprenants?
8. Comment le Centre la Relance pourrait rehausser le sentiment d'appartenance?
9. Selon vous, comment l'enseignant peut-il influencer la motivation de l'élève?
10. Comment décririez-vous une relation maître-élève de qualité?
11. Selon vous, comment pourrait-on favoriser la création de liens entre les apprenants en classe?
12. Selon vous, comment pourrait-on favoriser les liens entre les apprenants au Centre la Relance?
13. Quelles stratégies comptez-vous mettre en place à court et à moyen terme afin de favoriser le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance?

**ANNEXE E**  
**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**  
**AUPRÈS DES APPRENANTS**

1. Sexe: ☐ Féminin ☐ Masculin

2. Quel niveau êtes-vous en voie de compléter dans chacune des matières?

Français	Mathématiques	Sciences
<input type="checkbox"/> Secondaire 1 <input type="checkbox"/> Secondaire 2 <input type="checkbox"/> Secondaire 3 <input type="checkbox"/> Secondaire 4 <input type="checkbox"/> Secondaire 5	<input type="checkbox"/> Secondaire 1 <input type="checkbox"/> Secondaire 2 <input type="checkbox"/> Secondaire 3 <input type="checkbox"/> Secondaire 4 <input type="checkbox"/> Secondaire 5	<input type="checkbox"/> Sciences physiques <input type="checkbox"/> Chimie <input type="checkbox"/> Physique

3. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge :

☐ 16-17 ans ☐ 18-19 ans ☐ 20-21 ans ☐ 22-24 ans ☐ 25 ans et plus

4. Quelle est votre nationalité?

☐ Canadienne ☐ Autre

*Spécifiez la nationalité d'origine :* \_\_\_\_\_

Depuis combien d'années résidez-vous au Québec? \_\_\_\_\_

5. Langue maternelle

☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre (préciser) \_\_\_\_\_

6. Veuillez préciser votre situation actuelle (choisir la situation qui convient le mieux).

☐ Célibataire

☐ Divorcé(e)

☐ Veuf (ve)

☐ Séparé(e)

☐ Marié(e)

☐ Conjoint (e) de fait

☐ Union libre

7. Avez-vous des enfants?

☐ non

☐ oui

Combien? \_\_\_\_\_

Quel âge ont-ils? \_\_\_\_\_

8. Choisissez la réponse qui s'applique le mieux à votre situation actuelle?

☐ Vous vivez seul(e) avec enfants

☐ Vous vivez seul(e) sans enfants

☐ Vous vivez avec un conjoint avec enfants

☐ Vous vivez avec un conjoint sans enfants

☐ Vous vivez chez vos parents

☐ Vous vivez en colocation

☐ Autre

9. Quelle est votre principale source de revenu?

☐ Travail

☐ Aide de la famille

☐ Chômage

☐ CLE

☐ Autre

10. Pour quelle (s) raison(s) avez-vous choisi de revenir à l'école ou de poursuivre votre cheminement scolaire?

☐ Culture personnelle

☐ Perte d'emploi

☐ Obtenir un meilleur emploi

☐ Obtenir un DES

☐ Obtenir un DEP

☐ Obtenir un DEC

☐ Autre, *spécifiez*: \_\_\_\_\_

11. Quel est votre projet professionnel?

---



---



---

12. Choisissez la réponse qui s'applique le mieux à votre situation de l'année dernière?

☐ Aux études à la Relance

☐ Aux études au secteur jeunes

☐ Au travail à temps plein

☐ Au travail à temps partiel

☐ Sans emploi chez mes parents

☐ Bénéficiaire d'aide social

☐ Bénéficiaire d'assurance emploi

☐ Autre, *spécifiez* :

---



---



---



**ANNEXE F**  
**INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DES**  
**APPRENANTS : PSSM (PSYCHOLOGICAL SENSE OF SCHOOL MEMBERSHIP**  
**ADAPTÉ DE GOODENOW (1993A)**

	FORTEMENT EN DÉSACCORD		MOYENNEMENT EN ACCORD		FORTEMENT EN ACCORD
	1	2	3	4	5
1. Je sens que je fais vraiment partie de mon école.					
2. Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent.					
3. C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés au Centre la Relance.					
4. Les autres élèves de cette école prennent mes opinions au sérieux.					
5. La plupart des professeurs de cette école s'intéressent à moi.					
6. Quelques fois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place au Centre la Relance.					
7. Dans cette école, il y a au moins un professeur ou un membre du personnel avec qui je peux parler si j'ai un problème.					
8. Dans cette école, les gens sont amicaux envers moi.					
9. Dans cette école, les professeurs ne sont pas intéressés par des gens comme moi.					
10. Je participe aux activités qui me sont proposées.					
11. Je suis traité avec autant de respect que les autres élèves.					
12. Je me sens différent de la plupart des élèves de cette école.					
13. Je peux réellement être moi-même dans cette école.					

	FORTEMENT EN DÉSACCORD		MOYENNEMENT EN ACCORD		FORTEMENT EN ACCORD
	1	2	3	4	5
14. Dans cette école, les gens me respectent.					
15. Les enseignants savent que je peux faire un bon travail.					
16. J'aimerais pouvoir être dans une autre école.					
17. Je me sens fier d'être étudiant dans cette école.					
18. Les autres étudiants de cette école m'aiment comme je suis.					
19. En classe, je pose des questions lorsque je ne comprends pas.					
20. En dehors des heures de classe, je parle avec des amis.					
21. Je préfère ne pas participer aux différentes activités du centre par peur d'être ridiculisé par d'autres élèves.					
22. En classe, je préfère ne pas poser de question par peur d'être ridiculisé par les autres élèves.					
23. Je dîne seul.					
24. Je connais le prénom de mes enseignants.					
25. En classe, je préfère ne pas poser de questions et travailler seul.					
26. Je suis intéressé à participer à la vie étudiante de mon centre.					
27. Je connais l'existence du conseil d'établissement					

28. Selon vous, comment pourrait-on augmenter le sentiment d'appartenance des élèves du Centre la Relance?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

29. Quelles activités parascolaires aimeriez-vous que le Centre la Relance organise?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANNEXE G

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES APPRENANTS MAJEURS

<p>Cher élève,</p> <p>Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement, je t'invite à participer à un projet de recherche portant sur le sentiment d'appartenance des élèves au Centre la Relance.</p> <p>Afin que tu participes à ce projet, j'ai besoin de ton consentement.</p> <p><b>En quoi consiste ta participation au projet?</b></p> <p>Tu devras remplir un questionnaire sociodémographique et un questionnaire portant sur ton sentiment d'appartenance au Centre la Relance. Ces formulaires seront remplis dans le cadre de ton cours.</p> <p><b>Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies?</b></p> <p>Les données de cette étude seront traitées de façon <b>entièrement confidentielle</b> pour éviter que tu sois identifié comme personne participante à cette recherche. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code alphanumérique attribué à chaque participant. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un essai remis à l'université et à la direction du Centre la Relance. Les données recueillies seront conservées sous clé, dans un classeur au Centre la Relance, et pour lequel je suis la seule et unique personne à avoir accès. Les données seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées pour autre chose que l'étude dont il est ici question.</p> <p>Il est à noter que ce projet est réalisé avec l'accord de la direction du Centre la Relance.</p>	<p><b>Est-il obligatoire de participer?</b></p> <p><b>Non.</b> Tu es entièrement <b>libre de participer ou non</b>, et tu es également libre d'accepter ou non de participer sans avoir à justifier ta décision, ou être pénalisé de quelque façon que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'aura pas d'impact sur les services reçus.</p> <p><b>Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?</b></p> <p>Au-delà du temps passés à répondre aux questions, participer à mon projet ne comporte aucun risque. Ce projet permettra cependant au Centre la Relance d'améliorer l'offre de services auxquels tu pourrais bénéficier.</p> <p><b>Que faire si j'ai des questions concernant le projet?</b></p> <p>Si tu as des questions concernant ce projet de recherche, n'hésite pas à communiquer avec moi-même ou ma directrice d'essai :</p> <p><i>[Ma signature]</i>      <i>[Date de la signature]</i></p> <p><b>Julie Guay, étudiante à la maîtrise en enseignement et enseignante au Centre la Relance</b></p>
--	--

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

---

**Signature de l'élève**

---

**Nom**

**Date**

**S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre copie doit être remise à mme Julie Guay.**

**Invitation à participer et formulaire de consentement  
pour le projet de maîtrise de Julie Guay, enseignante  
au Centre la Relance**

**« Le sentiment d'appartenance des apprenants  
au Centre la Relance »**

**Julie Guay, Étudiante à la maîtrise en enseignement et  
enseignante au Centre la Relance**



## ANNEXE H

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES APPRENANTS MINEURS

<p>Madame, Monsieur,</p> <p>Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement, j'invite votre enfant à participer à un projet de recherche portant sur le sentiment d'appartenance des élèves au Centre la Relance.</p> <p>Afin que votre enfant participe à ce projet, j'ai besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.</p> <p><b>En quoi consiste la participation de votre enfant au projet?</b></p> <p>Votre enfant sera amené à remplir un questionnaire sociodémographique et un questionnaire portant sur son sentiment d'appartenance au Centre la Relance. Ces formulaires seront remplis dans le cadre d'un cours.</p> <p><b>Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?</b></p> <p>Les données de cette étude seront traitées de façon <b>entièrement confidentielle</b> pour éviter qu'on identifie votre enfant comme personne participante à cette recherche. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code alphanumérique attribué à chaque participant. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un essai remis à l'université et à la direction du Centre La Relance. Les données recueillies seront conservées sous clé, dans un classeur au Centre la Relance, et pour lequel je suis la seule et unique personne à avoir accès. Les données seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées pour autre chose que l'étude dont il est ici question.</p> <p>Il est à noter que ce projet est réalisé avec l'accord de la direction du Centre la Relance.</p>	<p><b>Est-il obligatoire de participer?</b></p> <p><b>Non.</b> Votre enfant est entièrement <b>libre de participer ou non</b>, vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à justifier votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'aura pas d'impact sur les services reçus.</p> <p><b>Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?</b></p> <p>Au-delà du temps passés à répondre aux questions, participer à mon projet ne comporte aucun risque. Ce projet permettra cependant au Centre la Relance d'améliorer l'offre de services auxquels votre enfant pourrait bénéficier.</p> <p><b>Que faire si j'ai des questions concernant le projet?</b></p> <p>Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi-même ou ma directrice d'essai :</p> <p style="text-align: center;"><i>[Ma signature]                      [Date de la signature]</i></p> <p><b>Julie Guay, étudiante à la maîtrise en enseignement et enseignante au Centre la Relance</b></p>
---	--

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche.*

☐ J'accepte que mon enfant participe au projet de maîtrise de madame Julie Guay en remplissant un questionnaire.

Parent ou tuteur de l'élève :

\_\_\_\_\_ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur :

Nom	Date
S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre copie doit être remise au secrétariat du Centre la Relance.	

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de maîtrise de Julie Guay, enseignante au Centre la Relance

« Le sentiment d'appartenance des apprenants  
au Centre la Relance »

Julie Guay, Étudiante à la maîtrise en enseignement et enseignante au Centre la Relance



## ANNEXE I

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PERSONNEL

<p>Cher collègue,</p> <p>Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement, je vous invite à participer à un projet de recherche portant sur le sentiment d'appartenance des élèves au Centre la Relance.</p> <p>Afin que vous participiez à ce projet, j'ai besoin de votre consentement.</p> <p><b>En quoi consiste ta participation au projet?</b></p> <p>Vous devrez remplir un questionnaire sociodémographique suivi d'une entrevue semi-dirigée d'une heure, portant sur le sentiment d'appartenance des élèves au Centre la Relance. L'entrevue pourra avoir lieu sur vos heures de disponibilités, en dehors de tes heures d'enseignement. L'entrevue sera enregistrée.</p> <p><b>Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies?</b></p> <p>Les données de cette étude seront traitées de façon <b>entièrement confidentielle</b> pour éviter que vous soyez identifié comme personne participante à cette recherche. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code alphanumérique attribué à chaque participant. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un essai remis à l'université et à la direction du Centre La Relance. Les données recueillies seront conservées sous clé, dans un classeur au Centre la Relance, et pour lequel je suis la seule et unique personne à avoir accès. Les données seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées pour autre chose que l'étude dont il est ici question.</p> <p>Il est à noter que ce projet est réalisé avec l'accord de la direction du Centre la Relance.</p>	<p><b>Est-il obligatoire de participer?</b></p> <p><b>Non.</b> Vous êtes entièrement <b>libre de participer ou non</b>, et vous êtes également libre d'accepter ou non de participer sans avoir à justifier votre décision, ou être pénalisé de quelque façon que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'aura pas d'impact sur les services reçus.</p> <p><b>Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?</b></p> <p>Au-delà du temps passés à répondre aux questions, participer à mon projet ne comporte aucun risque. Ce projet permettra cependant au Centre la Relance d'améliorer l'offre de services offerts aux élèves.</p> <p><b>Que faire si j'ai des questions concernant le projet?</b></p> <p>Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi-même ou ma directrice d'essai :</p> <p style="text-align: center;"><i>[Ma signature]                      [Date de la signature]</i></p> <p><b>Julie Guay, étudiante à la maîtrise en enseignement et enseignante au Centre la Relance</b></p>
--	--



*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le sentiment d'appartenance des apprenants au Centre la Relance ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

---

**Signature de l'enseignant**

---

**Nom**

**Date**

**S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre copie doit être remise à mme Julie Guay.**

**Invitation à participer et formulaire de consentement  
pour le projet de maîtrise de Julie Guay, enseignante  
au Centre la Relance**

**« Le sentiment d'appartenance des apprenants  
au Centre la Relance »**

**Julie Guay, Étudiante à la maîtrise en enseignement et  
enseignante au Centre la Relance**



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**



